Niveau(x) d'enseignement: 7 Numéro EDUQ : 9570299
Centre d'intérêt: 751

Moffet, Jean-Denis.

Les compétences et la maîtrise du français au collégial : étude descriptive / Jean-Denis Moffet et Annick Demalsy. -- [Rimouski] : Collège de Rimouski, Département de français, 1994.
x, 196 p. : ill. ; 28 cm.

Bibliogr.: p. [159]-170, 178-179.

ISBN 2-921214-28-8

Vedette(s)-secondaire(s): Demalsy, Annick * Collège de Rimouski. Département de français

Descripteur(s): Français (Langue) * Lecture * Ecriture * Didactique * Evaluation de l'apprentissage * Examen scolaire * Test * Questionnaire * Instrument d'évaluation * Collégial (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de sujet: Compétence langagière

Cette recherche tente de comprendre et d'expliquer l'ensemble des composantes de la maîtrise du français écrit au collégial à la lumière des apports de la didactique du français et des pratiques pédagogiques récentes. Elle propose également une grille d'évaluation de la compétence langagière. Questionnaires aux annexes 3, 4 et 5.

Les compétences et la maîtrise du français au collégial

Étude descriptive

Cégep de Rimouski
Département de français

Jean-Denis Moffet
Annick Demaisy

95-70299

Les compétences et la maîtrise du français au collégial

Étude descriptive

Jean-Denis Moffet et Annick Demalsy

Cégep de Rimouski

Cette recherche a été subventionnée par la Direction générale de l'enseignement collégial dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage. Le contenu de ce rapport n'engage que la responsabilité du collège et de ses auteurs.

On peut obtenir des exemplaires supplémentaires de ce rapport en s'adressant au Service de recherche et de perfectionnement du Cégep de Rimouski.

Dépôt légal - Troisième trimestre 1994
Bibliothèque nationale du Québec
ISBN 2 - 921214 - 28 - 8

Conception de la page couverture : Nicole Jean

REMERCIEMENTS

Nous tenons à remercier la Direction générale de l'enseignement collégial qui a rendu possible cette recherche grâce à une subvention accordée dans le cadre du volet de recherche orientée du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA).

Nous tenons également à souligner l'appui du Service de recheche et de perfectionnement du Cégep de Rimouski, et particulièrement de messieurs Jacques Larivée, François Desjardins et Daniel Roy. Leur support, ainsi que celui de la Direction des Études, nous ont été fort utiles pour mener à terme ce travail. Nous désirons aussi remercier monsieur Michel Laurier de l'Université de Montréal pour son apport à la recherche, plus particulièrement à l'analyse des données. Nous remercions de même tous les collabarateurs qui nous ont soumis des conseils sur le déroulement et sur la méthode de la recherche ainsi que tous ceux qui ont répondu aux différents questionnaires d'enquête. Nous tenons à remercier de façon particulière madame Chantale Jean pour les nombreux services qu'elle nous a rendus. Enfin, nous remercions tous ceux et celles qui, de près ou de loin, ont aussi permis que cette recherche se réalise.

Féminisation du texte

L'emploi du masculin à valeur neutre a été utilisé, la plupart du temps, pour les mots enseignant, finissant, lecteur, scripteur, expert, professeur.

TABLE DES MATIÈRES

Liste des tableaux vii
Liste des figures ix
Liste des annexes x

Introduction 1

Chapitre premier
Un problème de définition 7

1.1 La maîtrise du français, entre l'excellence et l'utilisation fonctionnelle 9
1.2 Le français écrit, la lecture et l'écriture 12
1.3 Lire et écrire, des habiletés complexes 14
1.4 L'enseignement de la lecture et de l'écriture 16

Chapitre 2
Le cadre conceptuel 19

2.1 Une compétence ou des compétences 21
2.2 La compétence langagière et ses composantes 26
2.3 Les types de connaissances et la compétence langagière 33
2.4 Lire et écrire 38
    2.4.1 Le processus d'écriture 38
    2.4.2 La lecture 43
2.5 Le transfert 49
2.6 L'évaluation de la compétence minimale 54
2.7 Les objectifs et les hypothèses de recherche 58

Chapitre 3
La méthode de la recherche 61

3.1 Le type de recherche 63
3.2 La méthode d'analyse 65
3.3 La source et les échantillons de données 67
3.4 La collecte des données 68

Chapitre 4
L'analyse des résultats 71

4.1 Les rapports de recherche 73
4.2 L'examen de cinquième secondaire 79
4.3 Le test de français écrit des collèges et des universités 87
4.4 Les politiques et les tests des universités 98
4.5 Les questionnaires d'enquête 103
4.5.1 Le questionnaire d'enquête auprès des collèges 103
4.5.2 Le questionnaire d'enquête auprès des départements de français 111
4.5.3 Le questionnaire d'enquête auprès d'experts en français 117
4.6 La synthèse des résultats 124

Chapitre 5
L'interprétation des résultats 127

5.1 La discussion des résultats 129
5.2 Une possible grille d'évaluation 138
5.3 Synthèse, généralisation et impacts de la recherche 143

Conclusion 151

Références 157

Annexes 171

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Les compétences de la compétence langagière, a- la lecture 31

Tableau 2 : Les compétences de la compétence langagière, b- l'écriture 32

Tableau 3 : Parcours de l'analyse d'une tâche d'écriture et rappel des connaissances 37

Tableau 4 : Analyse didactique du savoir-écrire 41

Tableau 5 : Critères d'évaluation des écrits 42

Tableau 6 : Les composantes du processus de lecture 46

Tableau 7 : Espace-problème de transfert en lecture et en écriture 52

Tableau 8 : Analyse des rapports de recherche 74

Tableau 9 : Moyenne et taux de réussite à l'examen de cinquième secondaire de 1986 à 1993 85

Tableau 10 : Nombre moyen et pourcentage d'erreurs par catégorie pour l'aspect langue en 1989, 1990 et 1991 86

Tableau 11 : Résultats au test de français pour le réseau collégial et le réseau universitaire 90

Tableau 12 : Pourcentage d'erreurs par catégorie pour l'aspect langue en 1990 et 1991 au secondaire et en 1992 et 1993 au collégial 91

Tableau 13 : Moyennes obtenues en % à chacun des critères pour le réseau collégial et l'échantillon retenu aux fins de l'analyse factorielle 94

Tableau 14 : Comparaison du taux de réussite des étudiants du réseau collégial et universitaire aux conditions du test de français écrit 97

Tableau 15 : Politiques concernant la maîtrise du français écrit dans les universités francophones en 1990 99

Tableau 16 : Politiques concernant la maîtrise du français écrit dans les universités francophones en 1993 100

Tableau 17 : Sommaire des réponses au questionnaire des collèges 104

Tableau 18 : Le contenu des politiques institutionnelles 105

Tableau 19 : Analyse des tests d'entrée des collèges 107

Tableau 20 : Analyse des mesures de rattrapage offertes par les collèges 108

Tableau 21 : Politique de correction des travaux, objectifs terminaux et tests de fin d'études 110

Tableau 22 : Sommaire des réponses au questionnaire des départements 112

Tableau 23 : Analyse des mesures de rattrapage offertes par les départements 115

Tableau 24 : Les objectifs terminaux selon les experts 119

Tableau 25 : La compétence minimale selon les experts 120

Tableau 26 : Le contexte d'évaluation selon les experts 121

Tableau 27 : Avis des experts sur la pertinence des test d'entrées et de mesures de rattrapage 122

Tableau 28 : Proposition de grille d'évaluation de la compétence langagière dans un contexte de lecture/écriture 141

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Modèle de la compétence langagière 29

Figure 2 : Modèle de compréhension en lecture 44

Figure 3 : Évolution de la moyenne des résultats à l'épreuve ministérielle de cinquième année du secondaire de 1986 à 1993 83

Figure 4 : Évolution des résultats des tests de français écrit des collèges et des universités pour le réseau collégial 89

Figure 5 : Évolution du taux de réussite à la condition 1, à la conditon 2 et aux deux conditions des universités pour les élèves du réseau collégial 93

LISTE DES ANNEXES

Annexe 1 : Grille de lecture des rapports de recherche 173

Annexe 2 : Liste des rapports de recherche 177

Annexe 3 : Questionnaire d'enquête auprès des collèges 181

Annexe 4 : Questionnaire d'enquête auprès des départements de français 187

Annexe 5 : Questionnaire d'enquête auprès d'experts en français 193

Introduction

La maîtrise du français écrit constitue, depuis plusieurs années, un problème majeur de l'éducation et suscite la controverse dans certains secteurs de la société. « Les élèves ne savent plus écrire ; les programmes, le laxisme des enseignants et des parents, la piètre qualité de la langue utilisée à la télévision, dans les journaux, etc., sont responsables de cette situation catastrophique » ; ce sont là des jugements qu'on entend fréquemment. Il y a presque vingt ans déjà, la journaliste Lysiane Gagnon rédigeait dans La Presse une série d'articles intitulée *Le drame de l'enseignement du français*. Selon plusieurs commentateurs, enseignants, journalistes, administrateurs scolaires, etc., la situation ne s'est guère améliorée depuis ce temps. Le problème ne se pose pas qu'au Québec ; il existe dans plusieurs sociétés modernes. Selon certains auteurs (Romian, 1979; Baudelot et Establet, 1990), ce phénomène serait attribuable principalement à la démocratisation de l'enseignement. On recense aujourd'hui plus de cas d'élèves qui ont des difficultés en français écrit parce que l'école est obligatoire pour tous. Auparavant, plusieurs cas restaient inconnus. On a d'ailleurs, selon certains, tendance à glorifier le passé (Rondeau, 1993). Or, le cri d'alarme doit être nuancé.

Le jugement traditionnel de la qualité de l'expression écrite se fonde sur une norme plus ou moins bien représentative de l'ensemble des composantes d'une expression écrite de qualité (Romian, 1979; Bibeau *et al.*, 1987; Baudelot et Establet, 1990) : il ne retient trop souvent que l'aspect orthographique (Halté, 1992; Dabène, 1991; Romian, 1979). L'enseignement de l'écrit néglige l'aspect textuel (Halté, 1992; Dabène, 1991) et développe peu chez l'élève la conscience que l'écrit fait appel à plusieurs habiletés, comme la capacité de reconnaître les enjeux d'une communication, savoir respecter les règles de la cohérence textuelle, etc. Au Québec, des études récentes (Conseil des collèges, 1989 ; Ménard, 1990 ; Lecavalier, Préfontaine et Brassard, 1991 ; Fournier, 1992 ; McNicoll, 1991 ; Moffet, 1992 ; Lecavalier et Brassard, 1993) affirment également la nécessité de tenir compte de toutes les composantes de l'écriture et avancent que, contrairement à la perception populaire (Bibeau *et al.*, 1987), les élèves ont progressé en matière de compétence communicative (Rondeau, 1993).

De plus, Bibeau *et al.* (1987), en conclusion à leur étude, soulignent « qu'il ne faut pas sous-estimer certains besoins et surestimer certains autres, car les

besoins actuels sont vraisemblablement plus complexes et plus proches de la compétence communicative au sens large du terme que du seul savoir écrire sans fautes... ». Il semble donc que, depuis un certain nombre d'années, il importe, pour les experts du domaine, de saisir le problème dans sa globalité.

Cette recherche se situe dans ce contexte et son but est de comprendre et d'expliquer l'ensemble des composantes de la maîtrise du français écrit. Il peut paraître présomptueux et démesuré de se fixer un tel objectif, mais il nous semble urgent d'oser faire ce tour de table afin de mettre à jour les éléments importants de la maîtrise du français écrit et de proposer des actions pédagogiques qui pourraient aider à améliorer la situation actuelle, car il existe réellement un problème : le nombre élevé d'échecs aux tests d'entrée à l'université s'avère, selon plusieurs, effectivement démesuré.

Cependant, nous sommes conscients que le problème ne se résoudra pas une fois pour toutes. La maîtrise ou la qualité du français écrit n'est pas une maladie qu'on soigne à l'aide d'une potion magique : une langue est toujours en mouvement et les besoins sociaux changent. Il ne saurait donc exister de solutions miracles. Nous sommes apparemment condamnés à toujours essayer de comprendre et d'expliquer les faits linguistiques. La langue, comme d'autres réalités biologiques ou physiques, est un système complexe : on ne peut prédire exactement un tremblement de terre pas plus que l'apparition d'une nouvelle tournure stylistique tant il y a de variables en jeu.

Cette recherche a donc comme objectif de tracer un portrait de la compétence en français écrit. Ce projet s'inscrit dans le cadre du volet de recherche orientée du programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA) de la Direction générale de l'enseignement collégial (D.G.E.C.). L'objectif général est de mettre au point une grille d'analyse définissant les éléments de la compétence en français écrit ainsi que les niveaux de maîtrise et les objectifs à atteindre par les finissantes et les finissants du réseau collégial. Notre intention est de décrire et de comprendre dans le détail les composantes de la compétence langagière au collégial à la lumière des apports de la didactique du français et des pratiques pédagogiques des dernières années. L'esprit de ce travail est analytique, non normatif. Notre étude se fonde sur le

postulat voulant que la lecture et l'écriture soient des activités complexes, c'est-à-dire qui font appel à plusieurs éléments différents. Bien cerner et décrire les éléments constitutifs de ces activités constitue une démarche nécessaire afin de proposer des interventions pédagogiques et des recommandations qui tiennent compte du problème dans sa globalité.

Le premier chapitre de cette recherche décrit le problème de définition de la notion de maîtrise du français. Nous y présentons principalement le difficile consensus à faire sur la portée de cette notion et sur ses composantes. Le second chapitre, le cadre conceptuel, est l'occasion de préciser les concepts et les notions en jeu. Nous précisons d'abord la signification du concept de compétence. Cette mise au point est importante parce que le concept apparaît de plus en plus pour l'élaboration de programmes de cours et que, en parallèle, une autre notion existe déjà, celle de compétence langagière ou communicative, dont le sens diffère un peu. Par la suite, nous examinons quels sont les types de connaissances liées à la maîtrise du français, cela à l'aide de la psychologie cognitive et de la description des processus de lecture et d'écriture. De plus, nous nous penchons sur les notions de seuil, de niveau, de maîtrise et de compétence minimale. Enfin, en rapport avec ces notions, nous observons ce qui se dégage des pratiques d'évaluation mises en place depuis dix ans pour ensuite poser les questions de recherche et préciser les objectifs retenus. Le troisième chapitre décrit le type de recherche utilisé ainsi que la méthode de cueillette et d'analyse des données. Le quatrième chapitre présente les résultats de la recherche et le cinquième propose une synthèse critique des résultats obtenus. Nous y exposons une grille d'évaluation de la compétence langagière, tout en proposant certaines recommandations concernant les objectifs terminaux et la façon de décrire ou d'évaluer la compétence des étudiantes et des étudiants en français écrit. Nous terminons ce chapitre en indiquant la portée et les limites de cette étude et en esquissant certaines pistes de recherche.

Chapitre premier

Un problème de définition

L'examen des résultats des tests d'entrée à l'université (Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science (MESS), 1992, 1993) et de certains jugements généraux qu'on retrouve dans les médias rappelle de façon évidente et obsédante le problème de la maîtrise du français. Mais, lorsqu'on gratte un peu la couche supérficielle de ces affirmations, on prend petit à petit conscience des multiples interprétations possibles que génèrent ces jugements. Graduellement, comme en recherche géologique, on découvre la complexité de la situation pour constater que les jugements portés ne tiennent pas toujours compte de l'ensemble des composantes du problème. En effet, maîtriser le français peut prendre des significations parfois très différentes selon qu'on se concentre sur certains aspects plutôt que sur d'autres.

Pour certains, maîtriser «son français» à la fin du collégial signifie avant tout savoir écrire sans fautes d'orthographe d'usage ou grammaticale. Pour d'autres, cela veut dire écrire des énoncés qui soient d'abord clairs et cohérents. D'autres personnes encore considèrent qu'un individu qui maîtrise bien sa langue est celui qui sait tenir compte du contexte de production ou de lecture pour établir une communication efficace. Certains autres affirment que c'est la capacité de produire et de comprendre différents types de textes, qu'ils soient littéraires, philosophiques, scientifiques, techniques, ou utilitaires. Enfin, d'autres diront que maîtriser son français, c'est faire appel à l'ensemble des habiletés précédentes. Effectivement, ces jugements sont jusqu'à un certain point tous justes, mais le problème est la primauté que l'on accorde parfois à un jugement par rapport à un autre. Or, cette préséance peut entraîner des conséquences en terme de choix des instruments d'évaluation et des critères retenus pour évaluer un niveau de maîtrise du français écrit. Bref, l'existence d'interprétations variées quant à la notion de maîtrise du français constitue une composante importante du problème de définition de la maîtrise du français.

1.1 La maîtrise du français, entre l'excellence et l'utilisation fonctionnelle

Le premier élément du problème est la portée sémantique que l'on donne à la notion de maîtrise de la langue et à certaines notions équivalentes comme celles de qualité, de compétence, de niveau de maîtrise suffisant ou de compétence

minimale. Le mot maîtrise, selon le contexte, peut signifier « perfection digne d'un maître » ou « qualité de celui qui est maître de soi, se domine » (Le Petit Robert). D'autre part, le premier sens du verbe maîtriser est « soumettre à sa domination ». Au sens figuré, on donne d'ailleurs cet exemple : « les grands écrivains maîtrisent la langue » (Le Petit Robert). Soumettre la langue à sa domination signifierait ainsi pouvoir en faire ce que l'on veut, pouvoir produire plusieurs types de discours dans plusieurs contextes différents. De ce point de vue, on se rapproche du sens de compétence selon Chomsky, à savoir la possibilité qu'a un individu de produire un nombre infini d'énoncés.

Cependant, la compétence selon Chomsky est une virtualité dont l'actualisation par la parole ou l'écriture constitue la performance. Dans un cadre scolaire d'utilisation de la langue et de son évaluation, on se situe nécessairement dans l'ordre de la performance. Gillet (1992) affirme à cet effet que « la compétence est pensée pour une famille de situations. La performance exprime la compétence, dans une situation singulière appartenant à cette famille.... La performance opérationalise la compétence. » (p. 71) La compétence en langue s'applique alors à une famille de situations, mais la performance ne peut s'observer qu'à travers une situation précise, laquelle, à l'école, est habituellement une occasion d'évaluation formative ou sommative. Ceci implique, pour obtenir des informations sur la compétence en langue, la création de contextes qui recoupent l'ensemble des composantes de la compétence. Gillet ajoute d'ailleurs à cet effet : « C'est en graduant les difficultés des performances qu'on organise la progression d'une compétence. ». Donc, la maîtrise d'une langue ou la compétence en langue renferme plusieurs composantes, ce qui concorde avec l'affirmation de plusieurs chercheurs (Bibeau *et al.*, 1987 ; Buguet-Melançon, 1988 ; Labelle, Lefebvre et Turcotte, 1989 ; Conseil des collèges, 1989 ; Ménard, 1990 ; Lecavalier, Préfontaine et Brassard, 1991 ; Dabène, 1991 ; Halté, 1992) à savoir que la langue est un tout complexe et qu'on ne saurait la limiter au seul respect de l'orthographe et de la grammaire.

Par ailleurs, nous avons vu que la notion de maîtrise implique aussi le sens de «se dominer» ou avoir le contrôle de soi. Ainsi, maîtriser sa langue reviendrait à en contrôler les composantes afin de réussir une communication. Cependant, on sous-entend souvent lorsqu'on parle de maîtrise ou de

compétence l'existence d'un niveau minimum qui assure la réalisation d'une performance. À ce propos, De Landsheere (1988, 1990) distingue trois conceptions de la compétence minimale : la conception scolaire, le contrôle de l'alphabétisation fonctionnelle et une conception large des compétences minimales. La première conception indique ce qu'un individu devrait maîtriser à la fin de l'éducation obligatoire, c'est-à-dire lire, écrire et compter. La seconde, dite utilitariste, a trait au contrôle de l'alphabétisation fonctionnelle. L'auteure fait savoir qu'on ne réussit pas à s'entendre si la portée de la signification de l'alphabétisation fonctionnelle se limite à des contextes précis comme lire un mode d'emploi, remplir un formulaire, ou si cela implique savoir communiquer par écrit à des fins et dans des contextes divers. La troisième conception affirme qu'il faut être plus qu'utilitaire, qu'il faut savoir utiliser toutes formes de langages pour augmenter la connaissance, clarifier la pensée, enrichir l'imagination et guider le jugement. L'auteure remarque d'ailleurs qu'un consensus n'est pas facile à faire et qu'il dépend des valeurs et des besoins d'une société.

Cette notion de niveau revient constamment lorsqu'on essaie d'évaluer ce qu'un individu doit savoir à la fin d'une étape de son cheminement scolaire. Une des questions fondamentales de cette recherche est de déterminer le niveau de compétence qu'un élève devrait atteindre à la fin du collégial. Il existe déjà certaines affirmations qui définissent ce qu'une finissante ou un finissant du collégial devrait être capable de faire en matière linguistique. Ouellet (1992) soutient que les élèves devraient posséder les habiletés langagières de base, « c'est-à-dire la connaissance des principales règles du code grammatical et la capacité minimale de communiquer efficacement à l'oral et à l'écrit, en énonçant clairement ses idées et en les organisant d'une manière cohérente. » Buguet-Melançon (1988) relie la maîtrise suffisante d'une langue à l'autonomie que devrait posséder un lecteur, un rédacteur, un locuteur et un auditeur pour acquérir ou transmettre des connaissances. Labelle, Lefebvre et Turcotte (1989) ainsi que Sanchez (1990) reprennent cette idée d'autonomie pour identifier le critère principal de la formation collégiale. Comme on le voit, ces définitions de le maîtrise suffisante rejoignent la troisième conception relevée par De Landsheere.

D'autre part, le problème de la maîtrise du français, ramène régulièrement à la notion de qualité de la langue. Celle-ci, contrairement aux termes performance ou compétence, ne renvoie pas à une action mais à un état. De plus, la notion de qualité fait appel à un système de valeurs, à des critères qui permettent de juger ce qui est bon ou meilleur, bref à une norme qui fixe un seuil d'acceptabilité. En matière de langue, la norme nous est donnée par la grammaire, à savoir l'ensemble des règles à suivre pour parler et écrire correctement une langue. Cependant, la transgression de certaines des règles empêche-t-elle de réaliser une performance linguistique efficace, d'être compétent dans le sens de Britell (*in* De Landsheere, 1990), c'est-à-dire d'accomplir une tâche de façon satisfaisante ? Dans ce contexte, on pourrait commettre des omissions à une norme tout en faisant preuve d'une maîtrise suffisante. Par ailleurs une langue de qualité au collégial, est-ce une langue pure, ou différentielle (Rondeau, 1993) permettant de communiquer en fonctions des différentes situations qui se présentent à un individu, ce qu'on nomme la compétence communicative ? Comme Rondeau (1993) l'affirme, il existe des normes incontournables, telles la grammaire et la syntaxe, mais il y en a d'autres comme le lexique et la prononciation où il ne saurait y avoir une norme stricte. La prononciation ou le vocabulaire employés à Montréal peuvent être, dans certains contextes, aussi acceptables que ceux de Paris. Cependant, comme plusieurs linguistes l'affirment, la langue écrite doit répondre de façon plus stricte à des règles plus précises.

1.2. Le français écrit, la lecture et l'écriture

Le second élément du problème de la définition de la maîtrise du français écrit est de déterminer ce qu'on entend par français écrit. L'opinion populaire semble différente de l'avis de certains didacticiens (Dabène, 1991 ; Deschênes, 1988 ; Lebrun, 1987) qui associent les activités de lecture et d'écriture à la maîtrise du français écrit. Les habiletés de compréhension et de production de textes sont de l'ordre de la maîtrise du français écrit, ce que Dabène (1991) nomme d'ailleurs la compétence scripturale. Par contre, les avis rencontrés dans les journaux et les commentaires émis par certains intervenants font référence la plupart du temps à la production écrite (Bibeau *et al.*, 1987; Asselin et Mc Laughlin, 1992) et à ses manifestations tant qu'à la maîtrise du code linguistique. On n'à qu'à penser aux normes actuelles de réussite du test de français des collèges et des universités

(Lecavalier, 1992) : produire un texte de 500 mots sans lire de texte au préalable et obtenir plus de 50% aux critères relatifs au respect du code. Connaître et adopter une interprétation semblable de la maîtrise du français écrit nous semble une dimension importante du problème, car le choix d'une définition entraîne des conséquences dans la planification des apprentissages et de leur évaluation. La lecture ne s'enseigne pas et ne s'évalue pas de la même façon que l'écriture. Les connaissances et les habiletés nécessaires en lecture sont différentes de celles exigées en écriture, même si ces dernières sont très reliées (Deschênes, 1988).

Un survol des pratiques de l'enseignement révèle de fait que la maîtrise de la langue écrite se traduit souvent par la production de textes. Contrairement à la compréhension de textes, la production offre un objet palpable, facile à observer et à évaluer objectivement, en apparence, quant au respect du code linguistique. D'ailleurs, un examen approfondi de la composition de la note de français de cinquième secondaire révèle que la moitié des points est consacrée à la production écrite tandis que la lecture ne recoupe que 25% des points. Cette pratique ainsi que les règles d'évaluation de l'examen de cinquième secondaire ou des tests d'admission à l'université confirment la prépondérance de la production écrite sur la lecture.

Par ailleurs, il est à se demander si ce mode d'évaluation rend compte des activités d'apprentissage, des objectifs de l'enseignement du français au collégial et de l'usage de la langue écrite dans l'ensemble des disciplines. Actuellement, la littérature constitue le contenu principal de l'enseignement du français au collégial. La compréhension de la littérature requiert des habiletés de lecture préalables à la production de résumés, de comptes rendus critiques, de dissertations, d'analyses, etc. D'autre part, certains observateurs (Mc Nicoll, 1991 ; Conseil des collèges, 1989 ; Moffet, 1992 ; Colloque intercollégial sur l'aide à l'apprentissage, 1989 ; Lecavalier, Préfontaine et Brassard, 1991) affirment qu'un des problèmes graves qu'éprouvent les élèves au cégep est leur difficulté à lire, et cela dans toutes les disciplines. Dans ce contexte, il serait éclairant de connaître davantage l'importance que le milieu accorde aux activités de lecture comme composante de la maîtrise du français écrit au collégial.

En effet, connaître les activités d'apprentissage, d'aide et d'encadrement en lecture au collégial ainsi que les modes d'évaluation utilisés apporterait beaucoup à la compréhension du problème de la maîtrise du français écrit. Au collégial, la majorité des activités de rédaction, et ce dans plusieurs disciplines, demandent des lectures préalables. La question qui se pose alors est de savoir si le texte rédigé et évalué est la manifestation d'habiletés ou de faiblesses en lecture ou en écriture. Cette première question en entraîne une seconde qui a d'ail'eurs fait l'objet d'une interrogation de fond lors d'un symposium sur la lecture (Boyer, Dionne et Raymond, 1994) : est-il possible d'évaluer la lecture ? De plus, les évaluations utilisées pour mesurer les habiletés d'un lecteur rendent-elles compte de l'ensemble des connaissances et des habiletés requises dans le savoir-lire ou ne se limitent-elles pas trop souvent au simple repérage d'informations ? (De Koninck, 1992). Ces questions nous amènent inévitablement à nous interroger sur les composantes du savoir-lire et du savoir-écrire.

Un des problèmes, comme nous l'avons déjà dit, est de s'entendre sur les caractéristiques qui devraient composer cette "habileté langagière de base" pour être "autonome". À cette fin, l'étude du discours explicite et implicite qui existe dans le réseau collégial permettrait peut-être de dégager un portrait de la compétence minimale et orienterait sans doute l'élaboration des objectifs de formation en français écrit. Mais, à ce propos, il serait également intéressant de confronter le discours explicite et implicite de la pratique à un discours théorique sur la compétence en langue afin d'observer si ces discours se recoupent en tout ou en partie.

1.3. Lire et écrire, des habiletés complexes

La psychologie cognitive, la linguistique et les sciences de traitement de l'information ont amélioré, ces dernières années, notre compréhension de la lecture et de l'écriture. Au chapitre suivant, nous décrirons plus spécifiquement ces activités, mais nous tenons à soulever ici le problème de la délimitation des connaissances impliquées en lecture et en écriture.

Une brève description des connaissances linguistiques nécessaires nous fournirait la liste suivante de savoirs spécifiques reliés à la langue : le lexique

En effet, connaître les activités d'apprentissage, d'aide et d'encadrement en lecture au collégial ainsi que les modes d'évaluation utilisés apporterait beaucoup à la compréhension du problème de la maîtrise du français écrit. Au collégial, la majorité des activités de rédaction, et ce dans plusieurs disciplines, demandent des lectures préalables. La question qui se pose alors est de savoir si le texte rédigé et évalué est la manifestation d'habiletés ou de faiblesses en lecture ou en écriture. Cette première question en entraîne une seconde qui a d'ailleurs fait l'objet d'une interrogation de fond lors d'un symposium sur la lecture (Boyer, Dionne et Raymond, 1994) : est-il possible d'évaluer la lecture ? De plus, les évaluations utilisées pour mesurer les habiletés d'un lecteur rendent-elles compte de l'ensemble des connaissances et des habiletés requises dans le savoir-lire ou ne se limitent-elles pas trop souvent au simple repérage d'informations ? (De Koninck, 1992). Ces questions nous amènent inévitablement à nous interroger sur les composantes du savoir-lire et du savoir-écrire.

Un des problèmes, comme nous l'avons déjà dit, est de s'entendre sur les caractéristiques qui devraient composer cette "habileté langagière de base" pour être "autonome". À cette fin, l'étude du discours explicite et implicite qui existe dans le réseau collégial permettrait peut-être de dégager un portrait de la compétence minimale et orienterait sans doute l'élaboration des objectifs de formation en français écrit. Mais, à ce propos, il serait également intéressant de confronter le discours explicite et implicite de la pratique à un discours théorique sur la compétence en langue afin d'observer si ces discours se recoupent en tout ou en partie.

1.3. Lire et écrire, des habiletés complexes

La psychologie cognitive, la linguistique et les sciences de traitement de l'information ont amélioré, ces dernières années, notre compréhension de la lecture et de l'écriture. Au chapitre suivant, nous décrirons plus spécifiquement ces activités, mais nous tenons à soulever ici le problème de la délimitation des connaissances impliquées en lecture et en écriture.

Une brève description des connaissances linguistiques nécessaires nous fournirait la liste suivante de savoirs spécifiques reliés à la langue : le lexique

(l'orthographe et la sémantique) , la grammaire, la syntaxe, les structures de textes, les différents types de discours. Cette liste ne tient cependant pas compte des connaissances générales d'un individu sur le monde, lesquelles peuvent avoir de l'influence sur l'efficacité de la lecture et de l'écriture. Des recherches (Retch et Leslie, 1988) ont déjà démontré que des lecteurs jugés bons réussissent moins bien, lorsqu'ils sont placés devant un sujet qu'ils ne connaissent pas, que des sujets dits inférieurs parce que ces derniers connaissent mieux le sujet dont il est question. Ainsi, l'efficacité en lecture tient souvent à la coordination de plusieurs connaissances (Giasson, 1990).

Ces recherches et d'autres sur le traitement de l'information indiquent également qu'une des difficultés que peut rencontrer un lecteur ou un scripteur consiste en son incapacité à gérer l'ensemble des connaissances nécessaires parce qu'il existe à certains moments une surcharge cognitive de la mémoire de travail (Scardamalia et Bereiter, 1986). Cette surcharge cognitive est probablement indépendante des connaissances linguistiques que possède un individu, mais elle a une influence sur la performance qu'il peut fournir dans la réalisation d'une tâche. Les connaissances seules sont insuffisantes pour résoudre un problème, il faut pouvoir et savoir les coordonner, ce qui est de l'ordre de la compétence. Par ailleurs, il a été démontré dans différentes recherches (Moffet, 1992 ; Noël et Turcotte, 1992 ; Lecavalier et Brassard, 1993 ; Gombert, 1990 ; Tardif, 1992) que la métacognition joue un rôle extrêmement important dans la gestion d'habiletés complexes faisant appel à plusieurs connaissances et habiletés. De plus, les études récentes autour du concept de compétence langagière (Lebrun, 1987 ; Charaudeau, 1983 ; Dabène, 1987, 1991 ; Labelle, Lefebvre et Turcotte, 1989 ; Noël et Turcotte, 1992) ont indiqué le nombre important des différentes composantes, connaissances et habiletés requises en lecture et en écriture.

Nous préciserons davantage au chapitre suivant ce que nous entendons par compétence dans cette recherche, mais il importe de faire immédiatement la distinction entre des connaissances et des compétences afin de bien comprendre leur présence respective en lecture et en écriture. Selon Meirieu (1993), les connaissances renvoient à des savoirs reliés à des disciplines précises, tandis que les compétences renvoient à des savoirs demandant la manipulation de connaissances appartenant à plus d'une discipline. Lors de la rédaction ou de la

lecture d'un texte, l'individu doit pouvoir relier et coordonner entre eux des savoirs grammaticaux, textuels, orthographiques, etc. Cependant, l'ensemble des compétences et des savoirs impliqués est-il enseigné et évalué, et de quelle façon ? À cette fin, il est important d'identifier d'abord les connaissances et les compétences nécessaires pour maîtriser le français écrit pour ensuite en examiner l'enseignement et l'évaluation. Ceci nous permettrait sans doute de vérifier si tous les savoirs et toutes les compétences sont présents dans les pratiques pédagogiques et dans quelles proportions. À ce propos d'ailleurs, Bureau (1985) affirmait que, dans l'enseignement de la grammaire, on devrait porter plus d'attention aux règles générales qu'aux exceptions, car c'est dans l'application de ces règles que les élèves commettent le plus d'erreurs. De plus, Asselin et Mc Laughlin (1992) ajoutent que l'on évalue souvent des choses qui ne sont pas ou peu enseignées, notamment la ponctuation.

Ces observations devraient soulever également l'interrogation suivante à savoir si le produit sur lequel porte l'évaluation fait effectivement place à l'ensemble des connaissances et des habiletés ? La psychologie cognitive, la linguistique et les sciences du traitement de l'information ont fait prendre conscience de la complexité des processus de lecture et d'écriture : ils ne sont pas linéaires, ni spontanés, ni magiques.

1.4 L'enseignement de la lecture et de l'écriture

Le dernier élément constituant le problème de définition de la maîtrise du français au collégial relève de la méconnaissance des pratiques pédagogiques et dépend étroitement des précédents éléments retenus. En effet, la connaissance des pratiques pédagogiques nous permettrait d'identifier ce qu'on entend par maîtrise et par français écrit, ainsi que de déterminer les connaissances et les habiletés les plus enseignées dans le milieu. À notre avis, les pratiques pédagogiques traduisent des prises de positions, explicites ou implicites, sur les types d'interventions à privilégier pour résoudre le problème de la maîtrise du français. La connaissance de ces pratiques permettrait de dégager la cohérence ou l'incohérence, d'une part, entre les pratiques elles-mêmes et, d'autre part entre ces pratiques et un cadre théorique définissant la maîtrise du français écrit.

Depuis 1986, la maîtrise du français écrit constitue un sujet de préoccupation majeur pour le monde de l'éducation. À tous les niveaux, du primaire à l'université, on consacre énormément d'efforts et d'énergie à la recherche (Gouvernement du Québec, 1990) sur l'enseignement du français et à la création de moyens d'aide et d'instruments de mesure et d'intervention afin d'améliorer le rendement des élèves en français. En ce qui a trait à la mesure ou à l'évaluation de la qualité de la langue écrite, on n'a qu'à penser à l'instauration de l'examen de français de cinquième secondaire en 1986, au test de français des collèges et des universités. En ce qui concerne l'aide ou les moyens d'intervention en français écrit, on peut recenser l'ensemble des cours de rattrapage ou de mise à niveau offerts dans les cégeps et dans les universités pour des élèves dépistés faibles ou qui ont échoué à des tests d'entrée. On peut relever également au cours des dix dernières années la création et l'expansion des centres d'aide en français afin d'intervenir auprès des élèves de façon plus individuelle ou ponctuelle.

Toutes les actions énumérées ci-haut traduisent des jugements et des objectifs à atteindre parce qu'on les considère comme essentiels. Que reflètent ces choix? Les pratiques d'évaluation ne fixent-elles pas ce que, traditionnellement ou par convention, on entend par la maîtrise du français écrit ? Sur quelle grille d'analyse de la maîtrise en français ces pratiques reposent-elles ? Il est possible, à notre avis, d'inférer les positions théoriques ou les choix faits par le milieu à partir des pratiques observées.

Ces informations sont importantes, car, selon nous, elles constituent dans la pratique des manifestations de ce qui est considéré collectivement comme représentatif de la maîtrise du français écrit. L'observation et l'analyse de ces pratiques devraient permettre de fixer un seuil de maîtrise du français à la fin du collégial. Néanmoins, on pourrait reprocher à ce type d'analyse d'interpréter plus ou moins subjectivement les réelles intentions du milieu. Pour éviter cela, il serait possible de se donner un cadre d'analyse théorique auquel seraient confrontées les pratiques recensées afin de vérifier s'il existe une certaine concordance entre les deux. Comme nous l'avons vu plus haut, les recherches des dernières années en didactique du français, en psychologie cognitive et en traitement de l'information ont donné un éclairage nouveau sur la compétence

en français écrit qui nous servira à élaborer, dans le prochain chapitre, le cadre conceptuel de la recherche.

Chapitre 2

Le cadre conceptuel

Nous avons présenté au chapitre précédent les principaux éléments du problème de la définition de la maîtrise du français écrit. Nous avons soulevé alors plusieurs questions dont particulièrement celles des connaissances et des habiletés impliquées dans la maîtrise du français écrit. Leur définition fait l'objet de ce second chapitre. Pour ce faire, nous commençons par circonscrire le sens du mot compétence, puis nous définissons, avec l'apport de la didactique du français langue maternelle, ce que sont la compétence langagière et ses composantes. Nous avons recours à la psychologie cognitive pour identifier les connaissances impliquées en langue écrite, pour décrire les processus de lecture et d'écriture et pour expliquer comment les individus retrouvent et réutilisent des connaissances antérieures ou produisent de nouvelles connaissances en lecture et en écriture. À partir de ces connaissances, nous proposons par la suite un cadre théorique des composantes de la compétence langagière qui présente les connaissances et les habiletés propres à la maîtrise du français écrit. Nous terminons ce chapitre en interrogeant les notions de seuil et de niveau et en examinant les possibilités pour vérifier l'atteinte des objectifs en français écrit. Enfin, nous présentons et expliquons les objectifs et les hypothèses de cette recherche.

2.1. Une compétence ou des compétences

Dans le cadre du renouveau de l'enseignement collégial, le concept de compétence apparaît à tous les carrefours où on discute de la planification de la formation collégiale ou des résultats attendus de la formation et des objectifs à atteindre. On parle alors de « programme par compétences » ou de « former des gens compétents ». Le concept est employé dans différents contextes et prend des significations particulières selon qu'on l'utilise pour parler d'un programme professionnel, pour désigner des habiletés qu'un élève doit posséder, pour énumérer un ensemble d'habiletés relatives à un domaine particulier. Depuis 1989 en français au collégial, on utilise le concept de compétence langagière (Labelle, Lefebvre et Turcotte, 1989) pour désigner l'ensemble des connaissances et des habiletés que doit posséder un individu en matière de langue. Il importe de préciser ici le sens de ce mot qui varie lorsqu'il est employé au pluriel, au singulier, avec un article défini (la ou les compétences) ou avec un article indéfini

(une ou des compétences). Dans ce projet de recherche, nous parlons des compétences et de la maîtrise du français ; qu'entendons-nous par là ?

Le Petit Robert donne la définition suivante du mot compétence : « connaissance approfondie, habileté reconnue qui confère le droit de juger ou de décider en certaines matières ». On peut affirmer alors qu'un élève compétent en français doit faire preuve à la fin de ses études d'une connaissance approfondie de la langue et démontrer une habileté telle qu'on puisse juger de sa compétence en la matière. On distingue bien dans cette définition les connaissances de la performance : la démonstration de l'habileté étant effectivement de l'ordre de la performance. On pourrait ajouter que pour réaliser cette performance, il faut posséder une « connaissance approfondie » de la langue. Mais, comme nous l'avons vu au chapitre précédent, intervient alors la notion de compétence minimale, c'est-à-dire un seuil suffisant de maîtrise du français écrit. Les critères pour fixer ce seuil peuvent varier. On retrouve, règle générale, deux grandes familles de critères : les critères qualitatifs et les critères quantitatifs. Les critères qualitatifs posent des jugements globaux tandis que les critères quantitatifs mesurent certains aspects de la performance. Buguet-Melançon (1988) présentait comme seuil de performance en lecture la capacité de lire de 150 à 200 mots à la minute. Les critères de l'examen du MESS pour la langue fixent un maximum de 20 fautes pour 500 mots. Le même examen utilise aussi des critères qualitatifs où on pose un jugement comme voici un énoncé très clair ou clair ou peu clair. Pour poser ce jugement, le correcteur doit tout de même s'appuyer sur des observations, mais il ne compte pas, il juge.

Dans le langage populaire, on oppose souvent les termes « compétent » et « incompétent » pour juger de la qualité professionnelle d'un médecin ou d'un plombier. Dans ce contexte, il n'y a pas de seuil acceptable; il y a compétence ou incompétence. Un individu compétent est quelqu'un qui sait faire. Nous remarquons donc une première ambiguïté du mot compétence qui peut signifier « pouvoir tout faire » ou « faire de façon acceptable » selon les contextes. Ce seuil acceptable est fixé par convention. Quelle est cette convention ? Repose-t-elle sur des critères qualitatifs, quantitatifs ou sur les deux types de critères ?

D'autre part, en éducation, le mot « compétence » prend des significations quelque peu différentes du sens général. Selon le Dictionnaire actuel de l'éducation (Legendre, 1988), le concept de compétence prend deux significations distinctes selon qu'il est employé dans le contexte de la formation professionnelle ou de l'éducation en général. Dans le domaine de la formation professionnelle, Legendre (1988) définit compétence ainsi : « connaissances théoriques et pratiques qu'un employé a acquises dans son champ professionnel ». Dorais (1992) précise alors que ce mot apparaît dans ce sens toujours au pluriel. Les compétences sont des connaissances et des pratiques reliées à un domaine d'activité professionnelle. Toujours selon Legendre (1988), en éducation, le mot compétence se définit ainsi : « habileté acquise, grâce à l'assimilation de connaissances pertinentes et à l'expérience acquise, et qui consiste à circonscrire et à résoudre des problèmes spécifiques ». Ici, le mot est employé au singulier et il désigne une habileté qui implique des connaissances et des pratiques : c'est la compétence dans un sens générique.

Par ailleurs, dans le domaine de l'éducation et de la formation, certains auteurs (Lavoie et Painchaud, 1993 ; Tremblay, 1990a) établissent une différence entre des compétences générales ou fondamentales et des compétences professionnelles. Les premières ont trait à la formation fondamentale et les secondes sont reliées aux exigences spécifiques d'un emploi. Selon le collège Alverno (*in* Lavoie et Painchaud, 1993), il existe huit habiletés fondamentales qui attestent de la bonne formation d'une personne : l'habileté à communiquer de façon efficace, la capacité d'analyse, l'habileté à résoudre des problèmes, la capacité d'entrer en interaction avec autrui, la facilité à formuler des jugements de valeur et à prendre des décisions autonomes, la capacité de comprendre le monde contemporain dans lequel nous vivons et la capacité de réagir aux arts. On remarque que ces habiletés sont toutes reliées de près ou de loin à la langue, soit par l'expression écrite ou par la lecture, et qu'elles concernent l'enseignement de la langue maternelle.

Tremblay (1990a), dans un essai de définition du concept de compétence, met en garde contre une définition soit trop utilitariste ou, à l'opposé, trop générale, laquelle empêche de préciser les résultats d'une formation. Selon, lui, une juste définition se situerait à mi-chemin. Une compétence est une question

de savoir-faire, c'est la capacité de faire plutôt que l'aptitude à démontrer des connaissances. Huard (1990) et De Landsheere (1990) ajoutent que ce savoir-faire n'est pas que l'application de capacités isolées, mais il est un équilibre entre le savoir et le savoir-être. Toutes les capacités sont combinées en des structures adaptées à un contexte particulier. Gillet (1992) fait d'ailleurs une distinction entre les capacités et les compétences. Une capacité n'est pas liée à une discipline particulière. Elle est transversale et elle se développe par l'acquisition de compétences propres à un domaine.

Toujours selon Tremblay (1990b), quatre conséquences découlent de cette conception. Il faut d'abord déterminer le contexte où s'exerce une compétence. Puis, il faut concevoir quel devrait être le résultat d'une intégration de compétence et expliciter les critères de performance. Enfin, il faut faire appel à la responsabilité d'un individu, c'est-à-dire à sa capacité d'être autonome et de savoir porter des jugements justes sur ses performances. Ce sens de la responsabilité peut être relié au concept de métacognition qui est de plus en plus utilisé pour désigner la capacité d'autorégulation d'un individu lors de la résolution de différents problèmes (Tardif, 1992). Si on applique ces conditions à l'utilisation de la langue écrite, ceci exige d'abord la définition du contexte d'utilisation de la langue écrite. Deuxièmement, ceci demande que le milieu définisse précisément un modèle de la compétence visée en compréhension ou en production de textes et, finalement, il faut faire connaître les critères d'évaluation de la performance. La connaissance de ces critères peut aider l'élève à mieux gérer un problème d'écriture (Moffet, 1992, 1993b).

Donc, ce que nous retenons jusqu'ici, c'est qu'une compétence est une question de savoir-faire ; c'est la capacité de faire plutôt que l'aptitude à démontrer des connaissances ou, selon Meirieu (1993), la capacité de manipuler plusieurs connaissances. Une compétence implique la gestion ou la coordination de plusieurs éléments. D'Hainault (1984) la définit d'ailleurs comme un ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être qui permettent d'exercer convenablement un rôle, une fonction, une activité, c'est-à-dire de façon à atteindre le résultat attendu. Cette définition a servi de base à celle utilisée au Québec pour l'élaboration des programmes de formation professionnelle technique. On y distingue deux sens au concept de compétence : un sens large et un sens restreint.

Au sens large, la compétence est « la capacité de remplir les rôles et les tâches d'une fonction de travail. » Au sens restreint, une compétence est un « ensemble de comportements socio-affectifs ainsi que d'habiletés cognitives ou d'habiletés psycho-sensori-motrices permettant d'exercer une fonction, une activité ou une tâche à un degré de performance correspondant aux exigences minimales du marché du travail » (Gouvernement du Québec, 1991). Cette distinction ressemble aux définitions précédentes qui différenciaient une compétence générale et des compétences particulières.

Enfin, selon Gillet (1992), « une compétence se définit comme un système de connaissances, conceptuelles et procédurales, organisées en schémas opératoires et qui permettent, à l'intérieur d'une famille de situations, l'identification d'une tâche-problème et sa réalisation par une action efficace (performance). » (p.68) De toutes ces définitions, nous retenons qu'une compétence représente un ensemble d'habiletés et elle permet de traiter convenablement une catégorie de situations. Dans notre contexte, ceci signifie pouvoir traiter toutes les situations d'utilisation de la langue. En somme, nous retenons qu'une compétence se réalise dans un savoir-faire qui comprend un ensemble de connaissances et d'habiletés. De plus, lorsqu'on parle de compétences au pluriel, c'est qu'elles sont considérées comme des composantes d'une compétence plus générale qui l'englobe. Enfin, quand on en vient à la maîtrise du français, les compétences sont un certain nombre de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être qui se rattachent au domaine de la langue ; la compétence générique devient alors la compétence langagière.

Considérons l'exemple suivant. On pourrait nommer une compétence comme savoir respecter l'orthographe grammaticale. Cette compétence se compose de différentes connaissances, les règles de la grammaire, et d'habiletés qui sont des savoir-faire langagiers. Cette compétence est une parmi d'autres qui composent la compétence langagière. Accorder le participe passé n'est pas une compétence mais un des savoir-faire inclus dans la compétence savoir orthographier. Une compétence est toujours la gestion de plusieurs connaissances et habiletés. En précisant ceci, nous évitons, comme Tremblay (1990a) le souligne, de donner une signification trop technique au concept de

compétence et nous tentons de faciliter la description des connaissances requises pour bien maîtriser le français écrit.

2.2 La compétence langagière et ses composantes

Les concepts de compétence langagière et de compétence communicative sont utilisés depuis un certain temps pour définir la capacité que possède un individu de produire et de comprendre différents discours, autant écrits que oraux. Différentes disciplines, dont la linguistique, la sémiologie et la sociolinguistique se sont penchées sur cette question. Il n'est pas de notre propos ici de faire le tour des concepts. D'autres l'ont déjà fait (Lebrun, 1987 ; Lecavalier, 1993). Nous voulons simplement présenter une définition du concept de compétence langagière qui semble faire un certain consensus depuis quelque temps à l'ordre du collégial, en didactique et aussi à d'autres niveaux, même s'il existe parfois certaines nuances.

Dans le *Dictionnaire actuel de l'éducation* (Legendre, 1993), on définit le concept de compétence communicative comme « l'ensemble des savoirs individuels (savoirs, savoir-faire et savoir-être) impliqués dans la communication verbale ». Comme expression apparentée, on renvoie à compétence langagière dont la définition se lit ainsi : « connaissance qu'a l'individu de sa langue maternelle et habileté à l'utiliser ». Nous remarquons que ces concepts renvoient, comme on l'a vu pour le mot compétence employé seul, à des savoirs et à des habiletés. Nous observons de plus que la compétence langagière ou communicative renferme des compétences secondaires qui appartiennent à des champs particuliers d'utilisation de la langue.

Dabène (1991) utilise le concept de compétence scripturale pour distinguer l'oral de l'écrit. La compétence scripturale est une des composantes de la compétence langagière qui se définit (Bourdieu *in* Dabène, (1987) comme un : « dispositif de savoirs linguistiques et sociaux » et elle renvoie à la lecture et à l'écriture. La compétence scripturale comprend un certain nombre de savoirs, de savoir-faire et de représentations rendant possible la production et la réception de l'écrit (Dabène, 1987). Dans la dimension savoir, Dabène (1991) distingue les composantes linguistique, sémiotique et socio-pragmatique. Chacune de ces

composantes possède des connaissances et des habiletés particulières. Dans la dimension savoir-faire, Dabène renvoie aux connaissances procédurales permettant la production de discours écrit. Il distingue le savoir-faire textuel du savoir-faire spécifique, comme le savoir-écrire, c'est-à-dire les capacités requises « par l'acte d'inscription d'une trace sur un support » (1987). Enfin, dans la dimension représentations, Dabène renvoie aux attitudes que peut avoir un scripteur devant les différentes pratiques de l'écrit. Dans le contexte de notre recherche, l'expression « compétence scripturale » définit très bien notre objet et on pourrait l'associer à un autre concept, celui de littératie, représentant « le rapport que l'individu entretient avec l'écrit dans nos sociétés » (Pierre, 1991). Pierre (1993) affirme d'ailleurs, comme d'autres l'ont déjà dit (Bibeau *et al.*, 1987 ; Rondeau, 1993), que nos sociétés modernes exigent un niveau de littératie élevé pour être capables de traiter des informations écrites de plus en plus complexes.

Par ailleurs, un comité de travail de la coordination provinciale de français du collégial (Labelle, Lefebvre et Turcotte, 1989) a déjà proposé une définition de la compétence langagière qui s'inspirait des travaux de Lebrun (1987) : elle est un *ensemble d'habiletés reliées au langage permettant de comprendre et de produire différents discours*. Elle concerne à la fois la lecture et l'écriture. La compétence langagière englobe trois types de compétence : la compétence linguistique, la compétence textuelle et la compétence discursive. La compétence linguistique réfère à la connaissance du code et des règles d'utilisation de la langue. La compétence textuelle est la connaissance des composantes et des structures d'un texte ainsi que la capacité de les organiser et de les structurer de façon cohérente. La compétence discursive est la connaissance des moyens langagiers permettant de lier un texte à un contexte, à une situation de communication ou à un type de discours. Ces compétences renvoient à des connaissances et à des habiletés. On distingue donc les connaissances et les habiletés linguistiques des connaissances et habiletés textuelles et discursives.

Cette dernière définition de la compétence langagière a été reprise par plusieurs intervenants au collégial (Sanchez, 1990 ; Ferland et Sanchez, 1990 ; Noël et Turcotte, 1992) et semble faire un certain consensus actuellement dans le réseau collégial même si parfois on aimerait apporter certaines nuances, plus particulièrement à propos de la compétence discursive (Lecavalier et Brassard,

1993). De plus, certains collèges ont amorcé des travaux de définition de la compétence langagière qui s'y réfèrent, (Noël et Turcotte, 1992 ; le collège de Maisonneuve, 1993 ; le cégep de Saint-Laurent, 1993). Il s'effectue d'ailleurs des recherches et des travaux de définition d'objectifs qui s'en inspirent et qui conçoivent que l'enseignement du français au collégial devrait englober toutes ces compétences en lecture/écriture (Ferland et Sanchez, 1990 ; Noël et Turcotte, 1992). Il nous semble pertinent de retenir cette définition, car on en est arrivé à décrire assez précisément l'ensemble des habiletés et des connaissances de chacune des composantes (Noël et Turcotte, 1992). Ce travail de description peut être repris et servir à la construction d'une grille d'analyse de la compétence en français, quitte à compléter certains aspects par des travaux similaires faits par d'autres didacticiens du français. Il n'est pas de notre intention de tout recommencer à zéro mais bien de nous appuyer sur ce qui a été fait et qui présente la valeur et la rigueur des connaissances fournies par les recherches en didactique du français langue maternelle.

Par rapport au modèle de compétence langagière proposé par Lebrun, nous aimerions cependant insister sur certains aspects pour la suite de ce cadre théorique. Premièrement, retenons que les trois composantes sont imbriquées ou emboîtées les unes dans les autres, elles sont indissociables. Cette précision est importante, car nous verrons plus loin qu'il faut concevoir la même chose pour les types de connaissances en psychologie cognitive et pour les processus d'écriture et de lecture. La langue est un système complexe qui fait appel à des activités complexes et complémentaires.

L'intérêt de ce modèle est qu'il fait voir comment les compétences sont étroitement reliées. Lebrun et Boyer (1993) associent des niveaux aux trois composantes de la compétence langagière. Les habiletés linguistiques se situent au niveau de la cohérence locale des énoncés ou, si on utilise le modèle d'évaluation des écrits de Garcia-Debanc et Mas (1989), au niveau phrastique. Les habiletés textuelles se situent au niveau de la cohérence globale des énoncés, au niveau interphrastique, et les habiletés discursives se placent au niveau de la mise en contexte du texte, au niveau discursif (Garcia-Debanc et Mas, 1989). Certains auteurs (Lecavalier, 1993 ; Niedoba, 1991 ; Charaudeau, 1983), préfèrent utiliser les expressions « compétence pragmatique ou situationnelle » pour

nommer la compétence discursive selon Lebrun. La dimension pragmatique ou situationnelle existe aussi dans le modèle de Lebrun ; elle est une des composantes de la compétence discursive, laquelle « recouvre la compétence pragmatique et textuelle ». Cependant, là où la terminologie semble causer problème entre ces auteurs, c'est dans le terme « discursif » que certains associent exclusivement aux différents types de discours (le discours publicitaire, scientifique, scolaire, etc.) ou à la capacité de construire le discours choisi et non à la situation de communication. Ces derniers auteurs associent la compétence discursive à la compétence textuelle de Lebrun.

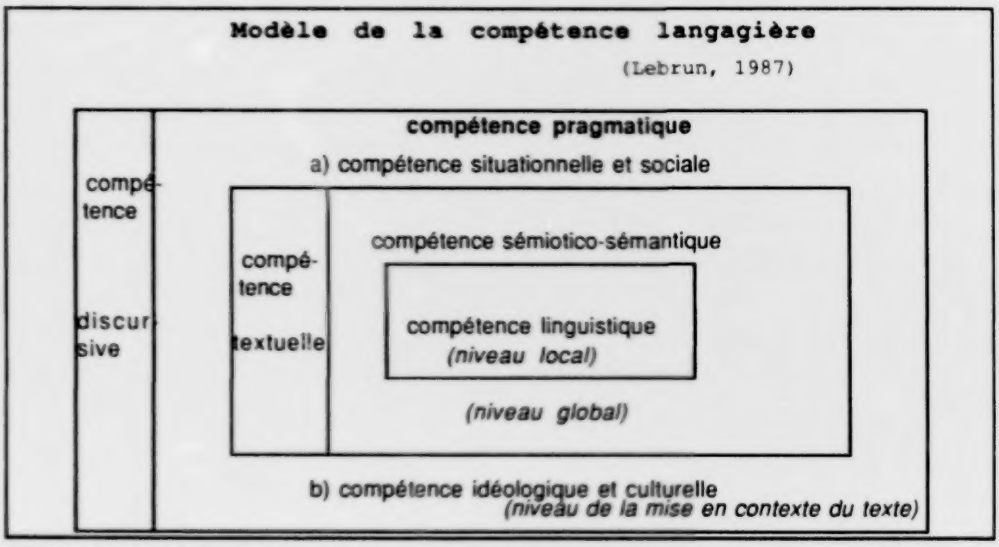


Figure 1 : Modèle de la compétence langagière

Nous, nous conservons le modèle de Lebrun en précisant bien que la compétence textuelle concerne la structure des textes et que la compétence discursive englobe la compétence textuelle et pragmatique. Lebrun (1987) ajoute d'ailleurs que « on peut greffer à la notion de discours... ces notions complémentaires que sont le thème, le point de vue, la connotation, les types de texte et la position idéologique » (p. 442). Donc, la compétence discursive recoupe le sens du texte, l'idéologie véhiculée et le choix d'un type de texte tout en tenant compte du contexte de communication.

Par ailleurs, Noël et Turcotte (1992), Lebrun et Boyer (1993) ont énuméré certaines connaissances et habiletés particulières pour chacune des composantes de la compétence langagière. Dans notre contexte de la maîtrise du français, on peut penser qu'un individu devrait posséder et contrôler ces habiletés à la fin du collégial. Nous proposons ici un premier tableau qui classe certaines habiletés relatives à la compétence langagière. Ce tableau s'inspire des propositions de Noël et Turcotte (1992), de Lebrun et Boyer (1993) ainsi que des grilles de correction de Bois-de-Boulogne (Racine, Leclerc et Jean, 1987), de Lecavalier et Brassard (1991) et de Moffet (1992).

Les habiletés présentées dans les tableaux 1 et 2 font référence à des savoirs et à des savoir-faire particuliers pour chacune des compétences. Un individu qui sait produire et comprendre un texte en le situant dans un contexte possède la compétence discursive ; un individu qui sait produire et comprendre la cohérence globale d'un texte possède la compétence textuelle et enfin, un individu qui sait produire et comprendre la cohérence locale d'un texte possède la compétence linguistique.

Comme on peut le remarquer dans les tableaux, lire et écrire font appel à plusieurs habiletés et connaissances. Ces habiletés peuvent être considérées comme des composantes des compétences linguistique, textuelle et discursive, lesquelles sont des composantes de la compétence langagière. Ces composantes sont des compétences qui renvoient à des savoirs et à des savoirs-faire spécifiques que doit posséder un individu pour exercer cette compétence.

Pour bien comprendre les tableaux, prenons comme exemple la première compétence de la compétence discursive liée à l'écriture (tableau 2) : « reconnaître les éléments du contexte de communication et savoir adapter son discours ». Celle-ci est effectivement une compétence comme Tremblay (1990a) le propose, car elle fait référence à des savoirs et à des savoir-faire spécifiques. Le scripteur doit posséder les connaissances lui permettant d'identifier les enjeux de la communication et les habiletés langagières lui permettant d'adapter son discours pour garder le contact avec le récepteur. Ces habiletés vont faire principalement appel à des compétences de la compétence linguistique, comme savoir utiliser divers niveaux de langue, etc.

Tableau 1
Les compétences de la compétence langagière
a- La lecture

compétence discursive *le texte en contexte*	**compétence textuelle** *le niveau global d'un texte*	**compétence linguistique** *le niveau local d'un texte*
- reconnaître et situer le contexte d'un texte	- reconnaître et comprendre la structure d'un type de texte	- comprendre le sens des mots utilisés
- interpréter le message idéologique d'un texte	- reconnaître et comprendre la cohérence d'un texte, les transitions, les connecteurs et l'application des règles de la cohérence textuelle	- distinguer le sens dénoté et le sens connoté
- inférer les intentions de l'auteur	- reconnaître et comprendre la progression temporelle d'un texte	- comprendre le sens des phrases
- synthétiser et critiquer les idées d'un texte	- reconnaître et comprendre la progression thématique d'un texte	- reconnaître et comprendre les types et les formes de phrases
- comparer et distinguer différents textes et contextes	- reconnaître et comprendre les fonctions des parties d'un texte	- reconnaître et comprendre la grammaticalité d'une phrase
- évaluer/critiquer la qualité d'un texte	- dégager les idées principales et les idées secondaires	- reconnaître et comprendre la structure des phrases simples et complexes
- interpréter justement la consigne de lecture ou se donner une piste de lecture appropriée au contexte	- inférer et interpréter le sens implicite des textes à partir des marques explicites	- reconnaître et comprendre la fonction des différents éléments des structures simples et complexes
- utiliser un texte pour apprendre ou pour résoudre une tâche	- reconnaître et comprendre la structure des paragraphes	-savoir repérer et interpréter le sens des mots liens, des reprises, des répétitions
	- distinguer les idées, les faits, les événements, les exemples, les opinions, les arguments	- reconnaître et comprendre les marques d'accord (orthographe grammaticale)
	- évaluer/critiquer la relation forme/sens dans un texte	- reconnaître et comprendre les modes et les temps verbaux
	- identifier, interpréter et évaluer les figures de style	- reconnaître et comprendre la concordance des temps verbaux
	- faire le plan d'un texte et le résumer en ses propres mots	- reconnaître et comprendre la valeurs des signes de ponctuation et des signes orthographiques
	- choisir et repérer dans un texte le passage nécessaire pour résoudre un problème	- formuler autrement une phrase en respectant son sens

Tableau 2
Les compétences de la compétence langagière
b- L'écriture

compétence discursive *le texte en contexte*	**compétence textuelle** *le niveau global d'un texte*	**compétence linguistique** *le niveau local d'un texte*
- reconnaître les éléments du contexte de communication (le destinataire, le thème, l'idéologie, l'intention, le contexte social et culturel de production) et savoir adapter son discours - utiliser les habiletés et les connaissances textuelles et linguistiques adaptées au contexte de communication - exprimer clairement et de façon cohérente son intention de communication et le contenu idéologique de son discours - synthétiser différents textes pour se documenter et intégrer les information à son discours -distinguer les idées personnelles des sources documentaires et les marquer - interpréter la consigne d'écriture et savoir planifier la tâche d'écriture selon le contexte - situer justement son texte dans le contexte - planifier la rédaction d'un texte - évaluer/critiquer la qualité de son texte - réviser son texte - choisir le type de texte et les moyens langagiers appropriés au contexte	- construire de façon correcte la structure du type de texte choisi ou requis - appliquer les règles de la cohérence textuelle - construire adéquatement les différentes parties d'un texte - utiliser les transitions, les connecteurs pour marquer la structure d'un texte - construire des paragraphes pour marquer la structure d'un texte - appliquer les règles de la progression temporelle d'un texte - appliquer les règles de la progression thématique d'un texte - hiérarchiser les idées principales et les idées secondaires - utiliser et distinguer les idées, les faits, les événements, les exemples, les opinions, les arguments - évaluer/critiquer la relation forme/sens dans son texte - utiliser des figures de style variées - faire le plan d'un texte et rédiger à partir de celui-ci - effectuer la mise en page d'un texte	- utiliser le vocabulaire approprié - distinguer le sens dénoté et le sens connoté - construire des phrases sémantiques - construire des phrases de types et de formes variées - construire une phrase grammaticale - construire des phrases simples et complexes - savoir utiliser les mots liens, les reprises, les répétitions - respecter les règles d'accord (orthographe grammaticale) - respecter les règles des modes et des temps verbaux - respecter les règles de la concordance des temps - respecter les règles de la ponctuation - respecter les règles de l'orthographe d'usage - respecter les règles de la mise en page - utiliser justement divers niveaux de langue - consulter les ouvrages de référence pour l'application des règles au niveau local

Ainsi que nous l'avons déjà affirmé, nous remarquons que toutes les compétences sont étroitement reliées les unes aux autres. Le problème pour un scripteur/lecteur est de retrouver ces informations et de les gérer pour comprendre un texte ou pour en produire un. Avant d'aller plus loin dans l'explication des processus d'écriture et de lecture, il nous semble important ici de bien définir les types de connaissances et de les distinguer. La psychologie cognitive nous sert de référence.

2.3 Les types de connaissances et la compétence langagière

La psychologie cognitive (Jones *et al.*, 1987 ; Marzano *et al.*, 1988 ; Paris et Winograd, 1990 ; Tardif, 1992) s'entend pour distinguer trois types de connaissances : les connaissances déclaratives, conditionnelles et procédurales. Les connaissances déclaratives sont des connaissances de faits. Les connaissances conditionnelles représentent des connaissances reliées au contexte de production, c'est-à-dire savoir quand et pourquoi utiliser certaines connaissances. Les connaissances procédurales représentent des connaissances d'actions ou de moyens. En matière de langue, la connaissance de la règle du participe passé est de l'ordre des connaissances déclaratives, la reconnaissance du participe passé dans une phrase est de l'ordre des connaissances conditionnelles et l'application ou l'utilisation de la règle est de l'ordre des connaissances procédurales.

Toutes les connaissances sont emmagasinées dans la mémoire à long terme (MLT) des individus. La MLT est le lieu d'entreposage de toutes les informations qu'un individu recueille au cours de sa vie. La MLT n'a pas de limite de capacité d'entreposage. Le problème sera donc plutôt de pouvoir retrouver l'information. Tout scripteur ou lecteur, lorsqu'il écrit ou lit, doit avoir en mémoire les connaissances déclaratives, conditionnelles et procédurales sur le sujet et le contexte du texte, sur les structures de texte ainsi que sur l'ensemble des règles de sa langue pour produire ou comprendre un texte. En cours de lecture ou d'écriture, un individu n'a pas besoin de l'ensemble de ses connaissances, il ne prend que ce dont il a besoin et il le dépose sur sa table de travail qu'on appelle la mémoire à court terme (MCT). La MCT, contrairement à la MLT, n'a pas une capacité illimitée d'entreposage d'information; elle est limitée en terme d'espace

et de temps. On ne peut donc garder trop d'informations et conserver toutes les informations; après un certain temps, il faut « faire le ménage sur la table de travail ». Plusieurs auteurs (Scardamalia et Bereiter, 1986 ; Charolles, 1986, Giasson, 1990; etc.) ont à plusieurs fois répété que la surcharge de la MCT est un des grands problèmes en lecture et en écriture, car ce sont des activités qui nécessitent le rappel et la gestion de plusieurs connaissances. Nous insistons ici sur la présence des trois types de connaissances. Reprenons l'exemple du participe passé pour comprendre les enjeux.

Imaginons la phrase suivante : « Paul et Marie se sont aimés pendant vingt jours. » Le problème à résoudre ici est de bien accorder aimés. Référons-nous aux tableaux précédents. Premièrement, on remarque que nous nous situons au niveau local du texte : nous n'en connaissons pas le contexte, de sorte qu'on pourrait se demander pourquoi Paul et Marie ne se sont aimés que pendant vingt jours...Cependant, nous nous situons à la compétence linguistique et, plus précisément, notre problème concerne la compétence « respecter les règles d'accord de l'orthographe grammaticale ». Cette compétence implique que le scripteur possède la connaissance déclarative de l'accord du participe passé des verbes pronominaux, laquelle exige deux autres connaissances déclaratives distinctes : savoir ce qu'est un verbe pronominal et connaître ce qu'est un participe passé. Deuxièmement, le scripteur doit reconnaître dans la phrase la forme pronominale et le mot employé comme participe passé de façon à faire le lien entre la règle déclarative et la connaissance procédurale qui s'y rattache consistant à faire l'accord du participe passé. Pour ce faire, le scripteur a recours à des procédures comme poser la question « qui? » pour trouver le C.O.D. Nous pourrions élaborer longtemps et préciser encore plusieurs choses à propos de ce petit exemple, mais notre but consiste surtout à montrer la complexité de la compétence langagière à partir d'une tâche exigeant une seule compétence Imaginons alors la compétence langagière dans son ensemble ! Elle exige donc la présence et la gestion de plusieurs connaissances pour produire ou comprendre un texte.

Par contre, la psychologie cognitive (Anderson, 1990) et des didacticiens du français (Charolles, 1986 ; Gombert, 1990) nous informent de la nécessité de rendre automatiques certains procédures afin d'alléger la mémoire de travail. Avec le

temps et l'expertise, tout scripteur/lecteur automatise plusieurs gestes. Nous n'avons qu'à penser au temps qu'il fallait pour écrire son nom en première année et au temps nécessaire aujourd'hui pour le faire. Il y a des choses comme la graphie qu'on gère presque inconsciemment. Dans le cas de scripteurs experts ou efficaces, il peut se produire la même chose pour les règles de grammaire. Ces lecteurs/scripteurs se préoccupent davantage des problèmes au niveau de la cohérence globale et du contexte du texte. À la fin du collégial, les scripteurs/lecteurs experts devraient normalement être plus préoccupés par les règles de profondeur que par les règles de surface (Fabre, 1991 ; Hayes *et al.*, 1987 ; Scardamalia et Bereiter, 1987).

Une étude de Brouillet et Gagnon (1990) a par contre démontré que les élèves du collégial ne font pas la preuve à la fin de leurs études de maturation syntaxique, c'est-à-dire de la capacité de produire des phrases complexes. Les élèves n'auraient pas encore atteint un statut de scripteurs experts et n'auraient pas automatisé les procédures nécessaires pour produire ce type de phrases. Cependant, l'écart entre les résultats à la dimension discours (75%) et langue (52%) au test de français des collèges et des universités de 1992 et 1993 indiquerait le contraire : les élèves réussissent à présenter une argumentation cohérente qui respecte les règles de progression des textes, mais, au niveau local, ils ne respectent pas les règles. Serait-ce là l'indication que les élèves se préoccupent plus de la cohérence globale que de la *cohérence locale* des énoncés ? S'ils ne réussissent pas au niveau de la compétence linguistique, est-ce à cause de l'absence de connaissances ou de la difficulté de toutes les contrôler ? On pourrait avancer ici que la quantité de connaissances à posséder, à retrouver et à gérer peut constituer une explication.

Par ailleurs, les différents résultats observés aux examens de la fin du collégial et aux examens d'admission à l'université soulèvent plusieurs questions quant à la reconnaissance des trois types de connaissances en écriture dans l'enseignement et l'évaluation. Dans les cours de rattrapage en français écrit dont l'objet est une révision grammaticale, on insiste souvent principalement, sinon uniquement, sur les connaissances déclaratives à propos des règles du code. Par contre, certains linguistes affirment qu'il ne faut pas surcharger le vocabulaire métalinguistique (Asselin et McLaughlin, 1992b) et qu'il faut insister

principalement sur les règles les plus répandues, non sur les exceptions (Bureau, 1985). Ces cours offrent aux élèves plusieurs exercices qui vont développer des connaissances procédurales, qui vont peut-être rendre automatiques certaines procédures, mais le problème est que ces exercices ne reproduisent toujours que le même contexte : résoudre une règle d'accord grammatical dans une phrase qui est un numéro d'exercice. L'élève a cinquante numéros à faire, il les fera avec plus ou moins de motivation, ce qui d'ailleurs influe sur la réussite des apprentissages (Prawat, 1989 ; Tardif, 1992 ; Viau, 1992). Ce cadre répétitif ne développe pas les connaissances conditionnelles des individus, car l'exercice devient une application répétée de la même procédure sans que l'élève ait à se demander s'il utilise les bonnes procédures, sans qu'il ait à retracer les conditions qui lui permettent de choisir les bonnes. Les exercices répétés développent des mécanismes sans mettre l'élève en situation de faire un choix, de poser un geste cognitif d'identification de conditions ; on passe ainsi, à notre avis, par-dessus un type de connaissances. Pourtant, les connaissances conditionnelles sont au coeur du transfert des connaissances (Moffet, 1993b), ce sont elles qui permettent de faire les ponts pour retrouver l'information nécessaire.

De plus, la répétition d'un même type d'exercices ne donne pas à l'élève la connaissance de stratégies efficaces pour résoudre un problème. Des stratégies sont des connaissances complémentaires aux connaissances théoriques qui permettent de rendre ces dernières fonctionnelles (Tardif, 1992). Des stratégies, tel faire un plan ou souligner les termes inconnus (voir Lecavalier, Préfontaine et Brassard, 1991 ; Lecavalier et Brassard, 1993), peuvent être efficaces en s'associant aux connaissances pour permettre de résoudre un problème de lecture ou d'écriture. Écrire et lire sont des processus complexes qui sont susceptibles d'être facilités par l'emploi de stratégies qui, selon Giasson (1990), intègrent les trois types de connaissances. Elle distingue d'ailleurs habileté et stratégie en indiquant qu'une habileté consiste à savoir comment faire, tandis qu'une stratégie, en plus de savoir comment faire, consiste à savoir quoi faire, quand et pourquoi le faire.

Observons l'exemple suivant en nous attardant principalement à l'étroite relation entre les connaissances déclaratives, conditionnelles et procédurales lors de la réalisation d'une tâche. Examinons le parcours que peut emprunter un scripteur devant la tâche suivante : «Vous devez écrire un texte de 750 mots à

partir de l'affirmation suivante : L'homme est bon, c'est la société qui le corrompt.» Discutez. » Le tableau 3, tout en n'étant pas exhaustif, nous renseigne sur les relations possibles entre les types de connaissances nécessaires. Nous ne voulons qu'esquisser ce qui peut se passer lorsqu'un scripteur analyse une tâche d'écriture. Par la suite, nous examinerons les grands processus composant les actes d'écrire et de lire afin de bien comprendre la complexité des relations entre les connaissances en jeu. Cependant, cette esquisse permet tout de même de voir l'imbrication des connaissances déclaratives, conditionnelles et procédurales ainsi que les compétences linguistiques, textuelles et discursives nécessaires à l'analyse d'une tâche d'écriture.

Tableau 3
Parcours de l'analyse d'une tâche d'écriture et rappel des connaissances

Si je dois écrire un texte de 750 mots à partir d'une affirmation,
si je dois discuter cette affirmation,
alors c'est une dissertation que je dois faire.
(connaissance conditionnelle) (compétence discursive)

Une dissertation est un type de texte dans lequel je dois présenter des idées sur un sujet ou sur une oeuvre littéraire. Il existe deux grands types de dissertation : la dissertation explicative et la dissertation argumentative[1].
(connaissance déclarative) (compétence textuelle)

Si la consigne est « discutez »,
alors c'est une dissertation argumentative.
(connaissance conditionnelle) (compétence discursive)

Si mon but est de faire une dissertation argumentative,
alors j'analyse l'affirmation,
et je recueille des arguments contraires,
et je classe ces arguments en pour et contre,
et je fais un plan (stratégie).
(connaissance procédurale) (compétence textuelle)

Si mon but est de faire un plan,
alors je distingue l'introduction, le développement et la conclusion,
et je précise les trois parties de l'introduction,
et je distingue l'idée principale et les idées secondaires,
et je définis les parties de la conclusion : l'idée-synthèse et l'idée- contexte.
(connaissance procédurale) (compétence textuelle)

Les trois parties de l'introduction sont : sujet amené, sujet posé et sujet divisé.
(connaissance déclarative) (compétence textuelle)
Etc.

[1] Nous ne donnons pas ici une définition officielle, mais nous essayons de reproduire comment la connaissance se traduit dans la mémoire d'un scripteur.

2.4. Lire et écrire

Plusieurs chercheurs (Hayes et Flower, 1980 ; Frederiksen et Dominic, 1981 ; Nold, 1981 ; Cooper et Matshuashi, 1983 ; Deschênes, 1988 ; Maimon, 1988 , Giasson, 1990 ; Mosenthal, 1989 ; Irwin, 1986 ; Denhière et Baudet, 1992 ; Kintch et van Dijk, 1978) ont tenté ces dernières années d'expliquer l'écriture et la lecture en analysant l'ensemble des actions que doit poser un scripteur ou un lecteur et en étudiant leurs relations. Cette approche, qu'on pourrait qualifier de dynamique, diffère des approches antérieures, plus statiques, où l'accent était placé sur l'acquisition de connaissances et d'habiletés préalables les unes aux autres dans un ordre hiérarchique. La description du processus d'écriture et de lecture a permis de mieux identifier l'ensemble des connaissances en jeu ainsi que leur coordination nécessaire pour résoudre un problème. De façon grossière, nous pourrions dire que lire et écrire sont des activités de construction de sens : le lecteur doit décoder des signes pour construire un sens tandis que le scripteur doit les encoder pour construire du sens. Observons maintenant plus en détails chacun des processus.

2.4.1 Le processus d'écriture

Plusieurs modèles du processus d'écriture ont été proposés (Hayes et Flower, 1980 ; Frederiksen et Dominic, 1981 ; Nold, 1981 ; Cooper et Matshuashi, 1983 ; Beaugrande, 1984 ; Deschênes, 1988 ; Maimon, 1988). L'ensemble des auteurs ont en commun le fait que le processus d'écriture débute par une définition du problème d'écriture. En résumé, le processus d'écriture comporte trois grandes étapes. Certains auteurs en identifient six, mais nous retenons les trois étapes suivantes qui apparaissent chez tous les auteurs : la planification, la mise en texte et la révision. La première étape, celle de la planification, en est une de préparation, c'est-à-dire l'exécution de tout ce qui doit être fait avant d'écrire : la recherche des idées, du vocabulaire, l'organisation des idées ; ce sont les opérations d'encodage. La mise en texte, la deuxième étape, constitue la mise en mots, en phrases et en paragraphes de ce qui a été préparé. La révision, la dernière étape, est la mise au point du premier jet d'écriture. Cette révision concerne à la fois les aspects sémantiques et linguistiques du texte.

Le modèle du processus d'écriture de Hayes et Flower (1980), modèle fort répandu (Gagné, 1985 ; Charolles, 1986; Garcia-Debanc, 1986 ; Mas, 1991 ; Halté, 1992), semble faire un consensus assez général sur trois points : 1- écrire est une tâche de résolution de problèmes, 2- il existe trois grands moments dans le processus d'écriture : la planification, la mise en texte et la révision, et 3- écrire est un acte récursif, c'est-à-dire qu'il n'existe pas de séquence linéaire obligatoire pour écrire : tout scripteur peut suivre un parcours particulier fait de plusieurs allers et retours entre certaines des grandes étapes selon le contexte de rédaction et l'habileté du scripteur. À cet effet, les auteurs (Hayes *et al.*, 1987) ont revu leur modèle en détaillant plus précisément l'étape révision. Pour cela, ils ont essayé de comparer les gestes que posent les scripteurs experts et les non-experts. Ils ont dégagé de cela que le scripteur expert crée un espace-problème deux fois plus étendu que le non-expert et qu'il utilise plus de stratégies de révision.

Un espace-problème représente l'ensemble des étapes que doit franchir un individu pour résoudre un problème et il contient l'ensemble des connaissances particulières à la tâche à exécuter afin de la réaliser. Un espace-problème (Holyoak, 1990) est constitué de quatre éléments : 1- la *situation de départ*, 2- un *ensemble d'actions* à utiliser dans l'espace entre le départ et l'arrivée, 3- le choix et *l'organisation de ces actions en séquence* et 4- la *situation d'arrivée*. La situation de départ consiste en gros en l'analyse de la tâche à exécuter. Comme nous l'avons vu précédemment, cette analyse fait appel à des connaissances déclaratives, conditionnelles et procédurales. Si l'espace-problème de l'expert est plus grand à cette étape, c'est que l'individu possède plus de connaissances et de stratégies pour effectuer l'analyse que le non-expert. La même condition s'applique également aux autres composantes de l'espace-problème. L'expert sélectionne plus d'actions (étape deux), sait mieux les organiser (étape trois) et sait mieux évaluer la réalisation de la tâche (étape quatre) que le non-expert. De plus, afin de bien évaluer cette quatrième étape, on peut avancer que l'expert possède plus de connaissances métacognitives que le non-expert (Wolfs, 1992). Enfin, comme nous l'avons vu aussi auparavant, les stratégies seraient également plus développées chez l'expert que chez le non-expert.

D'autre part, Scardamalia et Bereiter (1987), dans une étude essayant de différencier les processus psychologiques entre le scripteur expert et le non-expert,

ont démontré que le non-expert ne crée pas d'espace-problème d'écriture tandis que l'expert le fait. Scardamalia et Bereiter (1987) ont démontré que chez le non-expert, il n'y a pas de traitement de l'information entre la découverte de l'information en mémoire et le texte écrit. C'est comme si le scripteur recopiait intégralement le contenu de sa mémoire et ne mettait pas en branle le processus d'écriture. Ménard (1990), en s'inspirant des catégories de Britton, parle d'écriture mécanique. L'expert, lui, confronte ses découvertes en mémoire au processus d'écriture. Ainsi, il ordonne les informations et tient compte du contexte de production. Ses connaissances conditionnelles sont plus développées, car pour que le processus d'écriture soit effectif, il doit constamment se demander quand et pourquoi utiliser ses connaissances. Lorsqu'on compare les affirmations de Hayes *et al.* (1987) à celles de Scardamalia et Bereiter (1987), on observe qu'un expert est un scripteur qui exécute les trois moments du processus d'écriture, lesquels moments délimitent l'étendue de l'espace-problème. Bref, il traite l'information en ayant recours aux trois types de connaissances pour toutes les composantes de la compétence langagière.

Mas (1991) et l'équipe EVA de l'INRP proposent un modèle d'analyse du savoir-écrire qui intègre le modèle d'écriture de Hayes et Flower et qui décrit assez bien les connaissances et les stratégies que doit utiliser un scripteur pour résoudre un problème d'écriture. L'avantage de ce modèle que nous reproduisons plus loin est qu'il fait bien voir les interactions entre les différentes connaissances nécessaires et les différentes composantes de la compétence langagière. De plus, on y propose une série de questions qui recouvrent les problèmes que le scripteur doit résoudre et on y présente les gestes qu'il doit poser. D'ailleurs, lorsqu'on analyse de près chaque question, il est possible de les relier à chacune des composantes de la compétence langagière. Les questions 1 à 6 concernent de façon prioritaire la compétence discursive, les questions 7 à 12 regardent la compétence textuelle et les questions 13 à 16 ont trait à la compétence linguistique. Les trois dernières questions constituent un retour sur l'ensemble des opérations et font appel aux connaissances métacognitives des scripteurs. Ces indications nous semblent fort utiles pour la pédagogie, car elles permettraient de développer l'autonomie du scripteur en lui suggérant des stratégies à utiliser pour bien rédiger, les stratégies devenant des réponses aux problèmes à résoudre.

Tableau 4
Analyse didactique du savoir-écrire

Types d'opérations		Fonctions et objets des opérations		Problèmes d'écriture à résoudre
PLANIFICATION	Gestion de l'interaction Point de vue pragmatique	Contextualiser le projet d'écriture	• Relation • Enjeu	1- Qui est censé écrire ? à qui ? 2- Pourquoi écrit-on ? en vue de quel effet ?
		Choisir une stratégie discursive	• Type de discours • Support	3- Quel type de discours convient le mieux ? 4- Quelles ressources, contraintes ou support ?
	Gestion de l'objet du discours Point de vue sémantique	Analyser/ créer le référent	•Perspective •Élaboration	5- Que veut-on (faut-il) dire du référent ? 6- De qui (quoi) veut-on (faut-il) parler ?
		Construire le schéma textuel	• Organisation • Hiérarchisation	7- Quel principe d'organisation d'ensemble ? 8- Que mettre en évidence ? au premier plan ?
ÉCRIRE RÉÉCRIRE		Structurer le texte	• Segmentation	9- Distribuer en paragraphes. 10- Signaler les articulations du texte.
MISE EN TEXTE	Gestion de l'objet texte Point de vue morpho-sémantique et matériel	Assurer progression et continuité	• Connexion • Cohésion	11- Connecter mots, groupes de mots, phrases. 12- Assurer la continuité du sens entre phrases
		Rédiger des phrases	• Correction • Graphie	13- Régler les rapports des temps verbaux. 14- Mettre en oeuvre les règles de la langue. 15- Écrire de manière visible.
RÉVISION	Re-lecture Re- écriture	Modaliser	• Modalisation	16- Régler les marques de modalisation.
		Évaluer	• Toutes les opérations	17- Adéquation au projet d'écriture. 18- Pertinence et acceptabilité sémantiques.
		Mettre au point		19- Acceptabilité des formes et des structures.

(Mas, 1991)

L'étude de ce modèle nous amène cependant à nous demander si, lors d'évaluation des écrits, on tient compte de l'ensemble des opérations que doit effectuer un scripteur ? Est-ce possible et comment peut-on le faire ?

Le même groupe de recherche a proposé un cadre d'analyse pour l'évaluation formative des écrits qui peut servir aux interventions pédagogiques des enseignants pour aider les scripteurs. Ce cadre nous apparaît aussi fort pertinent parce qu'il tient compte des trois composantes de la compétence langagière et parce qu'il indique assez précisément les connaissances et les habiletés que le scripteur doit posséder. Dans un contexte d'évaluation des écrits, ce cadre nous semble également fort utile car, contrairement à d'autres cadres utilisés (la grille de correction de l'examen du ministère, la grille de correction du cégep de Bois-de-Boulogne), il embrasse explicitement la totalité des compétences requises lors de la rédaction selon le modèle de la compétence langagière adopté jusqu'à maintenant et, surtout, il présente de façon équilibrée l'ensemble des compétences en ne donnant pas, comme il se produit souvent dans les grilles de correction, une prépondérance à la dimension linguistique par rapport aux autres dimensions.

Tableau 5
Critères d'évaluation des écrits (Garcia-Debanc et Mas, 1989)

Unités / Points de vue	DISCURSIVE	INTERPHRASTIQUE	PHRASTIQUE
Pragmatique	- Prise en compte du destinataire. Effet à produire. - Choix du type d'écrit. - Choix énonciatifs.	- Choix de la progression thématique. - Choix des organisateurs textuels.	- Choix des pronoms de conjugaison, des adverbes d'énonciation, des articles, etc.
Sémantique	- Choix du type de texte. - Construction des isotopies. - Connaissance du monde globalement respectée.	- Maîtrise de l'anaphore (substituts nominaux). - Respect de la cohérence sémantique locale. - Choix des connecteurs.	- Maîtrise du lexique. - Acceptabilité sémantique des propositions. - Connaissance du monde localement respectée.
Morpho-syntaxique	- Maîtrise de la superstructure textuelle. - Choix de la perspective temporelle	- Respect de la cohérence temporelle locale. - Maîtrise de l'anaphore pronominale, des contraintes syntaxiques liées aux connecteurs et organisateurs.	- Maîtrise des contraintes de l'orthographe, de la conjugaison, de la syntaxe, de la phrase.
Graphique	- Choix du support, des caractères, etc. - Spatialisation.	- Découpage en paragraphes. - Ponctuation.	- Lisibilité graphique. - Ponctuation de la phrase. - Majuscules.

Ces deux derniers modèles viennent s'ajouter au tableau de la compétence langagière pour nous indiquer les éléments que devraient contenir une grille d'analyse de la compétence langagière en écriture. Ils font bien voir, de plus, l'ensemble des connaissances en jeu, les savoirs, les savoir-faire et les savoir reconnaître que doit posséder et gérer un scripteur en cours de rédaction. Mais est-il possible d'évaluer justement l'ensemble de ces variables ? Cela soulève la question de la possibilité d'évaluer justement les compétences (Goulet, 1993), car une compétence est le produit ou la coordination de plusieurs éléments. Lors d'une performance, est-ce que le produit et l'évaluation sommative qu'on en fait sont révélateurs de la maîtrise de la compétence ? Actuellement, dans la pratique, existe-t-il des consensus explicites ou implicites décrivant ou définissant le niveau de maîtrise de chacune des composantes de la compétence langagière en écriture ?

2.4.2 La lecture

De nombreux chercheurs se sont également penchés sur le processus de lecture (Denhière, 1984 ; Deschênes, 1988 ; Giasson, 1990 ; Pagé, 1985). Actuellement, un consensus semble se faire sur la description suivante : il s'agit d'un processus d'interaction entre trois composantes : le lecteur, le texte et le contexte. La lecture n'est plus vue comme le seul rapport avec un texte qui contient tout le sens (la pensée de l'auteur) et un lecteur qui doit le décoder ; la lecture est un processus interactif de production de sens. De plus, la lecture, comme l'écriture, exige la présence simultanée et la coordination de plusieurs habiletés. Selon Giasson (1990), il ne faut plus concevoir l'apprentissage de la lecture par une hiérarchisation d'habiletés de plus en plus compliquées, mais il faut voir à présenter l'ensemble des habiletés nécessaires dans un contexte réel de lecture. Roy (1992) va dans le même sens à propos de l'écriture lorsqu'il critique les situations d'apprentissage des règles de grammaire hors d'un contexte réel de rédaction.

Giasson (1990) propose le modèle suivant de compréhension en lecture. La compréhension en lecture devient l'interaction de trois composantes : le texte, le lecteur et le contexte. Nous allons nous limiter ici à ce modèle bien qu'il en existe d'autres (Deschênes, 1988), parce qu'il résume la recherche sur le sujet et que, à partir de celui-ci, l'auteure propose un modèle d'enseignement explicite de la

lecture qui semble assez répandu (Boyer, C., 1993). De plus, ce modèle se fonde sur la psychologie cognitive et, de ce fait, s'intègre fort bien au cadre théorique que nous avons construit jusqu'à maintenant à propos de l'écriture et des types de connaissances exigées pour résoudre des problèmes en langue.

Modèle de compréhension en lecture

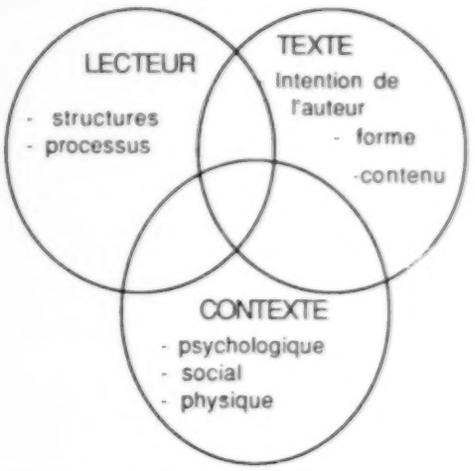


Figure 2: Modèle de compréhension en lecture

Le cercle *lecteur* comprend les structures du sujet ainsi que le processus de lecture. Les structures du lecteur font référence aux connaissances et aux attitudes du lecteur tandis que les processus représentent les gestes que posent le lecteur afin de créer du sens. Le cercle *texte* concerne ce qui est à lire et présente trois éléments : l'intention de l'auteur, la forme du texte et son contenu. Enfin, le cercle *contexte* comprend des éléments externes au texte et au lecteur qui peuvent influencer la compréhension du texte : il s'agit du contexte psychologique associé plus spécifiquement à l'individu lecteur, le contexte social qui représente les interventions de l'enseignant ou de l'entourage du lecteur et le contexte physique qui regroupe de façon explicite des aspects matériels comme le bruit, l'éclairage, le temps. Plus les variables ou les trois cercles sont imbriqués les uns dans les autres, meilleure est la compréhension. Si le texte est compliqué par sa forme ou par son contenu, ceci implique que le cercle *texte* ne recoupe pas le cercle *lecteur* parce que ses connaissances, malgré son intérêt pour la lecture (contexte psychologique), ne

lui permettent pas d'entrer en relation avec le texte pour en comprendre le sens. Voyons de plus près maintenant chacune des variables.

La variable lecteur comprend deux éléments fondamentaux : les structures du lecteur et les processus de lecture. Les structures du lecteur font référence à ses structures cognitives et affectives. Les structures cognitives contiennent les connaissances sur le monde et les connaissances linguistiques du lecteur. Les structures affectives renferment les attitudes du lecteur envers la lecture et ses intérêts. Ces derniers éléments peuvent influencer l'efficacité de la lecture parce que l'engagement cognitif peut être plus ou moins grand. Selon ce modèle, la motivation du lecteur constitue une variable qui peut avoir des effets sur la qualité de la lecture. Le fait qu'un lecteur considère la lecture comme un perte de temps ou que le sujet du texte ne recoupe pas ses intérêts sont des facteurs qui peuvent influencer la qualité de l'acte de lecture. Ceci implique que le choix des textes par les enseignants peut représenter un élément qui explique la qualité de la lecture des élèves, mais, d'autre part, ceci implique également que, si l'enseignant réussit à modifier des attitudes par rapport à la lecture ou à un sujet donné, il peut favoriser une lecture efficace. La dimension affective est importante, même si les activités d'enseignement et d'apprentissage portent généralement sur la dimension cognitive.

Les connaissances linguistiques du lecteur ont trait à sa compétence langagière et à ses trois composantes. Les connaissances discursives permettront au lecteur de placer le texte en contexte, de reconnaître l'intention de communication de l'auteur, le type de texte, etc. ; les connaissances textuelles favoriseront, entre autres, l'élaboration de la structure d'ensemble du texte et les connaissances linguistiques permettront d'identifier le sens des mots, d'une phrase. Ces connaissances linguistiques doivent s'associer aux connaissances générales sur le monde que possède le lecteur afin de créer du sens. Turcotte (1992) nomme cette dimension la compétence cognitive, car elle permet d'identifier ce dont il s'agit, d'inférer des informations, de les organiser, de les résumer et de les juger. Giasson (1992) ajoute que plus les individus possèdent des connaissances antérieures développées, plus il leur est facile de retenir et de comprendre une plus grande quantité d'informations.

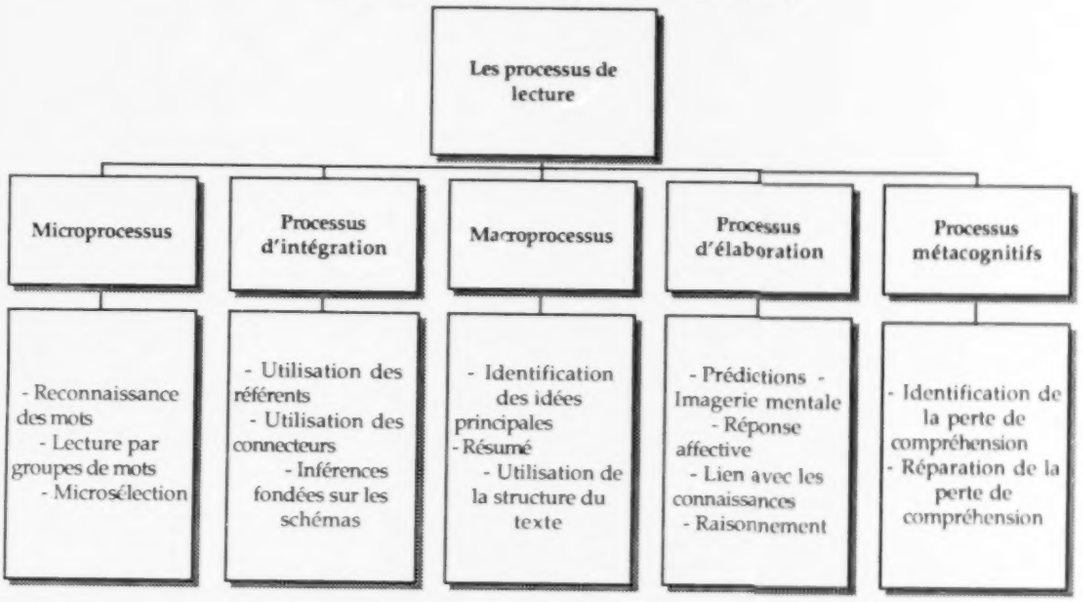
lui permettent pas d'entrer en relation avec le texte pour en comprendre le sens. Voyons de plus près maintenant chacune des variables.

La variable lecteur comprend deux éléments fondamentaux : les structures du lecteur et les processus de lecture. Les structures du lecteur font référence à ses structures cognitives et affectives. Les structures cognitives contiennent les connaissances sur le monde et les connaissances linguistiques du lecteur. Les structures affectives renferment les attitudes du lecteur envers la lecture et ses intérêts. Ces derniers éléments peuvent influencer l'efficacité de la lecture parce que l'engagement cognitif peut être plus ou moins grand. Selon ce modèle, la motivation du lecteur constitue une variable qui peut avoir des effets sur la qualité de la lecture. Le fait qu'un lecteur considère la lecture comme un perte de temps ou que le sujet du texte ne recoupe pas ses intérêts sont des facteurs qui peuvent influencer la qualité de l'acte de lecture. Ceci implique que le choix des textes par les enseignants peut représenter un élément qui explique la qualité de la lecture des élèves, mais, d'autre part, ceci implique également que, si l'enseignant réussit à modifier des attitudes par rapport à la lecture ou à un sujet donné, il peut favoriser une lecture efficace. La dimension affective est importante, même si les activités d'enseignement et d'apprentissage portent généralement sur la dimension cognitive.

Les connaissances linguistiques du lecteur ont trait à sa compétence langagière et à ses trois composantes. Les connaissances discursives permettront au lecteur de placer le texte en contexte, de reconnaître l'intention de communication de l'auteur, le type de texte, etc. ; les connaissances textuelles favoriseront, entre autres, l'élaboration de la structure d'ensemble du texte et les connaissances linguistiques permettront d'identifier le sens des mots, d'une phrase. Ces connaissances linguistiques doivent s'associer aux connaissances générales sur le monde que possède le lecteur afin de créer du sens. Turcotte (1992) nomme cette dimension la compétence cognitive, car elle permet d'identifier ce dont il s'agit, d'inférer des informations, de les organiser, de les résumer et de les juger. Giasson (1992) ajoute que plus les individus possèdent des connaissances antérieures développées, plus il leur est facile de retenir et de comprendre une plus grande quantité d'informations.

Le deuxième élément fondamental de la variable lecteur contient l'ensemble des processus que le lecteur doit activer pour créer du sens alors que les structures (le premier élément) représentent la totalité des connaissances de l'individu. Giasson distingue six classes de processus.

Tableau 6
Les composantes du processus de lecture



Les microprocessus rendent possible la compréhension de l'information au niveau de la phrase. Selon le modèle de la compétence langagière proposé antérieurement, ils se situent au niveau de la compétence linguistique. Les processus d'intégration permettent de faire les liens entre les propositions ou les phrases ; ces processus concernent donc principalement la compétence textuelle. Les macroprocessus ont pour fonction de lier l'ensemble des informations pour créer un tout cohérent. D'après le tableau 1, ces processus appartiennent également à la compétence textuelle, car ils permettent de créer la cohérence globale du texte. Les processus d'élaboration lient un texte à un contexte ; ils sont de l'ordre de la compétence discursive. Enfin, les processus métacognitifs gèrent l'ensemble des opérations pour créer du sens et permettent au lecteur de s'ajuster

à la situation. Ces processus métacognitifs s'apparentent à la partie révision du processus d'écriture où le scripteur évalue son texte et apporte les corrections nécessaires. Ici, le lecteur connaît et contrôle ses connaissances et les processus pour résoudre son problème de lecture et pour créer une compréhension du texte. Cependant, cette compréhension reste toujours reliée à la variable contexte, car c'est à ce niveau que le lecteur identifie la tâche à faire et qu'il choisit les actions à poser pour comprendre le texte à lire.

En ce qui concerne la variable lecteur, Turcotte (1992), dans une étude proposant un modèle de lecteur du niveau collégial, distingue quatre composantes internes au lieu des deux grands éléments de Giasson. Ces composantes internes sont la compétence langagière, la compétence cognitive, les processus métacognitifs et les traits affectifs. En pratique, ces quatre composantes et les deux grands éléments de Giasson se recoupent. La compétence langagière de Turcotte englobe les connaissances linguistiques des structures cognitives du lecteur et contient les microprocessus, les processus d'intégration et les macroprocessus de Giasson. La compétence cognitive de Turcotte recouvre les connaissances sur le monde des structures cognitives du lecteur et le processus d'élaboration de Giasson. Les traits affectifs de Turcotte recoupent les structures affectives de Giasson et, enfin, les processus métacognitifs sont les mêmes. L'intérêt du modèle de Turcotte est qu'il décrit plus spécifiquement le lecteur de collège, qui est un des objets de cette recherche, et qu'il a été conçu en vue de la construction d'un test diagnostic spécifique à ce niveau d'étude. (Turcotte, à paraître).

La seconde variable du modèle de compréhension en lecture est le texte. Giasson (1990) distingue trois éléments constitutifs de cette variable : l'intention de l'auteur, la structure du texte ou la forme et le contenu. L'intention de l'auteur a trait au but de la communication. Habituellement, on distingue des buts comme informer, persuader, distraire, auxquels on associe souvent des types de textes. Nous avons ailleurs (Moffet, 1993a) proposé une grande classification de ces textes distinguant les textes narratifs des textes informatifs ou de non-fiction. Ensuite, nous avons identifié cinq types de structures pour les textes informatifs : la structure de description, d'énumération, de cause/conséquence, de problème/solution et de comparaison ; ce que présente d'ailleurs Giasson (1992).

Ces cinq structures ainsi que la structure des textes narratifs concernent la composante structure de texte de la variable texte, laquelle composante permet de comprendre comment les idées sont organisées dans un texte. Elle permet de faire le lien avec le contenu d'un texte, c'est-à-dire le thème développé par l'auteur. Il existe toujours une relation très étroite entre le thème et la structure d'un texte. On pourrait affirmer que la variable texte concerne principalement la compétence textuelle, mais à y regarder de plus près, on constate que l'intention de l'auteur et le contenu se rattachent davantage à la compétence discursive tandis que la structure de texte appartient bel et bien à la compétence textuelle.

La troisième variable du modèle de compréhension est le contexte. Cette variable regroupe l'ensemble des conditions dans lesquelles se retrouvent un lecteur et un texte. À prime abord, on pourrait associer cette variable plus particulièrement aux connaissances conditionnelles d'un individu, lesquelles permettent de relier les connaissances déclaratives - les structures cognitives du lecteur - et procédurales - les processus - pour produire la compréhension du texte. Giasson distingue trois types de contexte : le contexte psychologique, social et physique. Le contexte psychologique renvoie au lecteur lui-même : ses attitudes face à la lecture, ses intentions de lecture ainsi que ses intérêts. On remarque que ces aspects regardent la structure affective du lecteur. Le deuxième type de contexte concerne ce qui est extérieur au lecteur, c'est-à-dire le contexte social dans lequel se situe l'acte de lecture : il doit lire, par exemple, pour apprendre ou pour faire un résumé. Ce sont des conditions qui lui sont imposées, qui font référence à des conventions sociales et qui peuvent avoir des effets sur la motivation et sur la performance. Ce contexte fait davantage référence à la compétence discursive d'un lecteur, c'est-à-dire à ce qui lui permet de bien identifier les éléments de contexte et de faire appel aux connaissances nécessaires pour réaliser la tâche demandée. Enfin, le dernier type de contexte concerne les aspects matériels reliés à la lecture comme le bruit , le lieu, le papier. Bref, ce modèle laisse une large place aux éléments de contexte, ce qu'on oublie malheureusement trop souvent en situation d'apprentissage et d'enseignement de la langue, car les éléments de contexte influent sur la gestion de l'ensemble des connaissances requises pour lire et pour écrire.

La description du modèle de compréhension en lecture a donc permi démontrer qu'un lecteur doit faire appel, comme en écriture, à plusi connaissances à la fois, et nous avons déjà vu que la gestion simultanée plusieurs connaissances est de l'ordre des compétences. Dans notre démarch description et de définition des éléments de compétence et de leur évaluatio lecture pose un problème, car ce qui est observé ou évalué est un produit d compréhension et non le processus comme tel. Ce produit, lorsqu'il s'agit exemple d'un résumé, peut faire davantage la démonstration d'habiletés ou faiblesses en écriture que d'habiletés en lecture. On n'a pas d'accès direct compréhension en lecture et à son processus (Boyer, 1993).

La même affirmation peut, avec certaines nuances, s'appliquer aussi rédaction. Le produit, le texte écrit, ne nous renseigne pas sur le processus s sur la compétence de l'élève à gérer simultanément l'ensemble des compéte nécessaires. Il est vrai cependant que ce produit, comme un test de lecture, do des indices sur la maîtrise de certaines compétences, mais il ne nous renseigne directement sur le savoir-lire ou le savoir-écrire de l'élève. Le texte donne tou même des indications à partir desquelles on peut poser un certain jugement. élève peut savoir composer un paragraphe mais faire beaucoup de fautes. À p de cela on pourrait juger qu'il ne possède pas la compétence linguistique, cela pourrait signifier aussi qu'il ne sait pas réviser, ce qui est une composantes du processus d'écriture. Cet exemple, et beaucoup d'au indiquent seulement la prudence avec laquelle on devrait toujours porter jugements, particulièrement lorsqu'il s'agit de juger de l'atteinte d'un minimal.

2.5 Le transfert

Écrire et lire, comme nous venons de le voir, exigent le recours à plu connaissances. L'objectif de l'école est nécessairement de faire en sorte qu élève puisse retrouver et utiliser de façon autonome les connaissances habiletés scripturales qu'il a acquises depuis le début de sa scolarisatio transfert est donc au coeur de ces activités.

Certains auteurs définissent le transfert comme *l'effet* des connaissances acquises *sur l'acquisition* de nouvelles connaissances tandis que d'autres le conçoivent comme la *réalisation* d'une tâche *résultant d'une performance précédente*. À cet effet, Prawat (1989) distingue l'approche statique de l'approche dynamique du transfert. L'approche statique se concentre sur l'acquisition des connaissances nécessaires pour réaliser le transfert ; c'est celle qui exige un certain nombre de connaissances nécessaires avant d'exécuter quelque chose. L'approche dynamique observe plutôt le processus de réalisation du transfert, elle juge important d'avoir déjà exécuté une tâche semblable. Dans l'apprentissage de la langue, les deux approches sont nécessaires. Écrire, lire, s'exprimer exigent des connaissances minimales et sont, par ailleurs, des activités dynamiques qui font appel à différentes stratégies ou gestes cognitifs pour créer du sens.

Après avoir proposé différentes classifications, de nombreux auteurs (Prawat, 1989 ; Butterfield et Nelson, 1991 ; Singley et Anderson, 1989) sont arrivés à la conclusion que ce qui explique le mieux le transfert reste encore la théorie des éléments communs de Thorndike : la tâche de transfert partage des éléments communs avec la tâche initiale ou l'état des connaissances d'un individu. Dans ce même ordre d'idées, Singley et Anderson (1989) parlent de l'espace-problème que partagent les deux tâches. Un espace-problème, comme nous l'avons vu précédemment pour l'écriture, est constitué de quatre éléments : la *situation de départ*, un *ensemble d'actions* à utiliser dans l'espace entre le départ et l'arrivée, *le choix et l'organisation de ces actions en séquence* et la *situation d'arrivée*. Plus il y a d'éléments communs, plus facile est le transfert ; par contre, s'il existe plusieurs éléments nouveaux, le transfert devient plus difficile.

Le tableau 7 fait voir les éléments de l'espace-problème d'une situation d'écriture ou de lecture et indique ce qui pourrait constituer du nouveau ou être une variable, comme le niveau de maîtrise *(m)*, pouvant prédire la réalisation du transfert. On fait remarquer que plus il existe d'éléments nouveaux ou inconnus, plus le transfert s'avère difficile, et que moins les connaissances sont contrôlées, moins facile est lé transfert des connaissances nécessaires pour la réalisation de la tâche. Analysons plus en profondeur comment se produit le transfert en lecture et en écriture.

À la *situation de départ*, trois variables peuvent influencer la réalisation du transfert. D'abord, la connaissance du sujet du texte à lire ou à écrire; ce sujet représente toujours du nouveau en situation de transfert. À ce moment, les connaissances de base de l'individu sur le sujet ont de l'influence sur la totalité des connaissances nécessaires pour résoudre la tâche ; les connaissances du sujet du texte interfèrent avec les connaissances linguistiques. Ceci implique qu'un bon lecteur qui aborde un sujet qui lui est inconnu peut avoir de la difficulté à comprendre. La seconde variable est la connaissance du type de texte que l'élève doit lire ou écrire et la reconnaissance du type de consigne. Si le type de texte est inconnu, cela surcharge la demande de connaissances, car l'individu a plus de difficultés à anticiper ou à classer l'information. Si le type de texte est partiellement maîtrisé, cela alourdit aussi la tâche de transfert. Il faut également considérer qu'il arrive parfois, en écriture, que le type de texte exigé apparaisse avec une dénomination inconnue de l'élève ; si, dans ces circonstances, il n'existe pas de ponts pour rapprocher cette dénomination nouvelle de celle connue, le recouvrement de l'ensemble des connaissances nécessaires sera difficile, même si elles sont présentes dans la mémoire du scripteur. Par ailleurs, si le type de consigne est inconnu, le scripteur ou le lecteur aura de la difficulté à mobiliser les connaissances nécessaires pour résoudre la tâche. La troisième variable de la situation de départ est la connaissance des exigences à rencontrer. Si la consigne est exprimée clairement, que la longueur du texte et les différents enjeux sont explicites, que le scripteur connaît les critères de performance, cela facilite le transfert.

Le second élément de l'espace-problème, *les actions à poser*, concerne les habiletés impliquées en lecture et en écriture. Leur niveau de maîtrise influencera la réalisation du transfert. En écriture, les actions à poser sont, entre autres, de l'ordre des stratégies de planification telles que faire un plan, de mise en texte comme écrire en ayant le plan du texte sous les yeux, ou de révision comme faire réviser sa copie par un pair. En lecture, les actions à poser sont aussi de l'ordre des stratégies comme souligner les mots clés ou faire un schéma du texte, en plus des habiletés reliées à chacun des processus de lecture.

Le niveau de maîtrise peut varier entre les individus, ce que nous nommons la différence individuelle.

Tableau 7
Espace-problème de transfert en lecture et en écriture

tâche A **État des connaissances avant la tâche de transfert**	tâche B **La tâche de transfert**
Espace-problème **situation de départ** a) sujet: **connu** b) type de texte et de consigne: connu *(m) (d.i)* c) exigences à rencontrer: connues	Espace-problème **situation de départ** a) sujet: **nouveau** b) type...: connu *et nouveau (m) (d.i)* c) exigences: connues et nouvelles
actions à poser connues *(m)* a) écriture lecture/ documentation analyse/synthèse planification mise en texte révision b) lecture Les microprocessus Les processus d'intégration Les macroprocessus Les processus d'élaboration Les processus métacognitifs	**actions à poser** connues et *nouvelles(m)* a) écriture lecture/ documentation analyse/synthèse planification mise en texte révision b) lecture Les microprocessus Les processus d'intégration Les macroprocessus Les processus d'élaboration Les processus métacognitifs
séquence d'actions *(m) (d.i)* (séquence connue) analyse de la tâche a-écriture planification : conception, organisation, mise au point mise en texte révision : lecture, retouches b- lecture les microprocessus les processus d'élaboration les macroprocessus les processus d'élaboration les processus métacognitifs	**séquence d'actions** *(m) (d.i.)* (séquence *nouvelle*) analyse de la tâche a-écriture planification : conception, organisation, mise au point mise en texte révision : lecture, retouches b-lecture les microprocessus les processus d'élaboration les macroprocessus les processus d'élaboration les processus métacognitifs
situation d'arrivée (situation connue) a) sujet de consigne: connu b) type de consigne: connu *(m) (d.i)* c) exigences: connues Connaissance des critères d'évaluation	**situation d'arrivée** (situation *nouvelle*) a) sujet de consigne: **nouveau** b) type de consigne: connu et nouveau*(m) (d.i)* c) exigences: connues et nouvelles Connaissance des critères d'évaluation
(m) = niveau de maîtrise	*(d.i) = différence individuelle*

Cette variation peut être due au nombre de fois que l'élève a eu à écrire ou à lire, ce qui lui aurait permis de rendre plus automatiques et efficaces certains processus et stratégies. Elle peut également s'expliquer par la motivation de l'élève devant la tâche à réaliser, laquelle dépend de la perception de l'élève envers la valeur de la tâche, les exigences et le sentiment de contrôle qu'il peut posséder.

Le troisième élément de l'espace-problème, *la séquence d'actions*, reprend plusieurs composantes de l'élément précédent, mais s'applique spécialement à l'organisation ou à l'harmonisation de ces différentes actions pour atteindre le but. La connaissance préalable d'une séquence d'actions afin de résoudre le problème peut ici aider le scripteur et le lecteur. Cette connaissance vient par l'apprentissage et par l'exécution répétée de la lecture et de l'écriture et cette séquence d'actions peut être différente pour chaque scripteur (Houlette, 1991) ou lecteur. Ce qui importe, à ce moment, ce n'est pas l'ordre chronologique des actions, car écrire et lire demandent des opérations récursives qui ne sont pas nécessairement linéaires, c'est que chacune des étapes de la séquence d'actions puisse être réalisée. Dans ce contexte, la compétence langagière d'un individu est fort importante pour bien définir l'espace-problème et pour avoir recours dans cet espace à l'ensemble des compétences nécessaires dans le but de résoudre une tâche d'écriture ou de lecture.

Le dernier élément de l'espace-problème, *la situation d'arrivée*, reprend les mêmes variables que celles de la situation de départ. À cette étape, la connaissance et le contrôle des exigences à rencontrer sont primordiaux, car c'est ce qui permet au scripteur ou au lecteur d'évaluer s'il a atteint le but à réaliser. S'il juge que son texte ne correspond pas aux exigences, il reprend le cycle de l'espace-problème : à nouveau, il analyse la tâche à faire, il choisit des actions, les exécute et il en évalue le résultat. S'il juge qu'il ne comprend pas le texte, il le relit. Cette connaissance et ce contrôle de la situation d'arrivée constituent des éléments de la métacognition du scripteur ou du lecteur.

Cette théorie de l'espace-problème appliquée à l'écriture et à la lecture fait voir l'influence de certaines connaissances statiques et révèle également le rôle important de connaissances dynamiques pour bien gérer l'écriture et la lecture.

Elle confirme que nous sommes en présence de compétences, c'est-à-dire d'un système complexe de connaissances déclaratives, conditionnelles et procédurales relatives à la langue. Il serait également intéressant d'évaluer l'importance respective des connaissances statiques et dynamiques en lecture et en écriture afin de mesurer fidèlement les compétences d'un individu, mais tel n'est pas le propos de cette recherche.

2.6 L'évaluation de la compétence minimale

> «Observer à l'aide d'une quelconque épreuve qu'à l'entrée de l'enseignement supérieur, beaucoup d'étudiants sont incapables de s'exprimer correctement par écrit n'explique rien. Et se borner à accuser en bloc une méthode pédagogique ou une modalité institutionnelle non plus.»
> De Landsheere (1988) p. 234.

Nous venons de voir que lire et écrire impliquent plusieurs connaissances, que ce sont des activités complexes et que leur évaluation ne rend pas toujours compte de l'ensemble des processus en cause. Cette synthèse des processus d'écriture et de lecture ainsi que la citation précédente nous mettent en garde contre toute généralisation hâtive et nous indiquent que l'attitude à développer serait plutôt de l'ordre de l'analyse et de la compréhension des phénomènes que de celle de la sanction rigide. De plus, nous avons vu au chapitre précédent la difficulté de préciser et de définir ce qu'est la compétence minimale ou le niveau de maîtrise. Tout ceci nous amène tout de même à la délicate question de l'évaluation d'une compétence. Comment doit se faire cette évaluation ? Comment évaluer une compétence lorsqu'on sait qu'elle est système complexe constitué de plusieurs connaissances ? Dans quel but doit se faire cette évaluation : sanctionner une fin d'études, discriminer ceux qui sont compétents de ceux qui ne le sont pas ? Il se pose alors le problème de déterminer un seuil de réussite, un standard ou une norme qui est signe de la compétence minimale.

Gillet (1992) affirme que définir une compétence, « c'est circonscrire un savoir-faire face à une situation-problème. Cette description entraîne la sélection de connaissances diverses et l'exclusion d'autres » (p. 71). Les savoir-faire en question sont le savoir-lire et le savoir-écrire. La situation-problème dont doit rendre compte une évaluation devrait donc renfermer l'ensemble des composantes de ces savoir-faire. Comme nous l'avons vu à la section précédente,

ce sont des activités complexes. Alors la situation d'évaluation doit tenir compte cette complexité. Dans ce sens, il nous semble juste d'affirmer qu'une évaluation qui ne solliciterait que le rappel de connaissances déclaratives ou procédurales sans situer la lecture et l'écriture dans leur complexité d'activité de traitement d'informations serait une évaluation partielle, incomplète. Par ailleurs, il faut toujours être conscient qu'une évaluation vérifie certaines connaissances et en exclut d'autres. Il est nécessaire alors de bien déterminer les connaissances que l'on désire évaluer et de s'assurer qu'à travers l'évaluation, il est possible de juger de l'atteinte de la compétence minimale. Or, nous avons vu qu'un texte et une rédaction concernent toujours un domaine particulier du savoir et que les individus ayant des connaissances plus étendues sont favorisés par rapport à d'autres. Il faudrait alors s'assurer que l'ensemble des individus ont au point de départ un niveau de connaissances ou de préparation comparables pour le sujet à lire ou à discuter afin que l'évaluation soit la plus fidèle possible et qu'elle rende compte de la compétence langagière d'un individu et non d'un niveau de connaissances particulières d'un sujet donné.

En ce qui concerne la compétence langagière, il serait aussi possible de juger que la maîtrise d'une des trois compétences soit plus importante que les autres. De Landsheere (1988) affirme que la fixation d'un seuil de compétence passe par l'évaluation des besoins. Les besoins représentent l'écart entre une situation actuelle et une situation désirée. Ces desiderata sont ceux de la société et ils peuvent varier d'une société à l'autre ou d'une époque à une autre. Le degré de compétence langagière requis pour fonctionner en société en 1900 était différent de celui nécessaire aujourd'hui.

Au premier chapitre, nous avons vu certaines définitions de la compétence langagière que devrait posséder une élève à la fin de ses études collégiales. Essentiellement, cela se résumait à l'autonomie des scripteurs/lecteurs et à leur capacité de produire et de comprendre des discours variés afin d'apprendre ou de résoudre des problèmes. Il serait intéressant de voir comment, dans l'évaluation, ce niveau de compétence se traduit. Quels sont les moyens utilisés, quels sont les seuils fixés, car ce sont là des indices qui définissent implicitement les besoins de la société et le niveau de compétence qui permettrait à l'individu « d'accomplir une tâche de façon satisfaisante » (De Landsheere, 1988, p. 21). Comme l'auteure

l'admet, il est difficile de s'entendre sur un niveau ou sur les besoins nécessaires. Les besoins pour qui ? L'individu, la société ? À ce propos, Wiggins (1991) affirme qu'il faut faire attention de ne pas confondre standard (ou seuil de réussite) et normalisation et que le standard devrait toujours indiquer un seuil d'excellence sous lequel on ne saurait produire. De plus, il affirme que les standards devraient toujours être vérifiés par l'exécution de tâches complètes et complexes. Selon lui, il faut éviter les tests qui surévaluent les bonnes réponses et sous-évaluent la qualité globale. La bonne ou la mauvaise orthographe ainsi que la présence ou non d'erreurs de calcul ne sont pas les meilleurs indicateurs de maîtrise (Wiggins, 1992). Cet auteur insiste sur la construction de tests de qualité pour évaluer la qualité.

De Landsheere (1988) explique la difficulté de fixer une note de réussite pour une compétence par le fait que les compétences sont des variables continues tandis que les épreuves s'appuient sur le postulat d'une dichotomie entre la possession ou non d'une compétence. Goulet (1993) abonde dans ce sens en parlant du « beau problème » de l'évaluation sommative des compétences. De Landsheere (1988) et Wiggins (1992) proposent toute une série de moyens pour rendre l'évaluation la plus valide et fidèle possible parce qu'évaluer l'atteinte d'un niveau de maîtrise peut entraîner des conséquences lourdes pour les individus et les institutions. De Landsheere (1988) insiste sur le choix du type d'examen afin qu'il soit en relation avec la compétence à évaluer et sur le choix des indicateurs ou des critères de réussite en s'assurant que ce qui est évalué a bel et bien été enseigné. Elle met en garde également contre les dangers du bachotage parce que les acquis risquent de disparaître rapidement lorsqu'un individu ne se prépare que pour réussir un test. Les résultats obtenus masquent alors un niveau de compétence non atteint.

Depuis 1986 au Québec, il existe au secondaire un examen terminal en français écrit qui mesure l'atteinte des objectifs de formation en français langue maternelle. La tenue de cet examen répondait au besoin social de l'époque d'améliorer la qualité de la langue écrite, car on considérait qu'elle faisait défaut. Cet examen ainsi que d'autres mesures manifestent les besoins de notre société, indiquant, comme nous venons de le voir (De Landsheere, 1988), un écart à combler entre une situation observée et une situation souhaitée. On pourrait dire

dans ce cas que la situation observée fait l'objet du test et que la situation souhaitée est représentée par le seuil de réussite qui a été fixé. Depuis 1992, un même type d'examen est employé pour évaluer la compétence des élèves en français écrit à la fin du collégial, lequel examen remplace d'ailleurs les tests d'entrée en français qu'utilisaient certaines universités depuis 1988 pour admettre ou pour classer les élèves. Ces tests ont comme objet de vérifier l'atteinte du niveau de compétence requis à la fin du collégial. Ceux qui échouent à cet examen peuvent ou doivent (selon les universités, les facultés ou les départements) suivre des cours de rattrapage et se représenter à une autre séance d'examen. À la troisième reprise, les élèves qui n'ont pas réussi peuvent se voir exclure de leur programme d'études.

À notre connaissance, il n'existe pas d'études qui ont analysé les critères fixés pour ces tests, lesquels critères devraient permettre de définir le niveau de maîtrise souhaité pour un élève à la fin du collégial. Sanchez (1990) a fait une étude des tests utilisés dans les universités afin de vérifier ce qu'ils mesuraient et s'ils pouvaient être utilisés pour mesurer la compétence langagière à la fin du collégial, mais il n'a pas tenté de dégager de cette analyse le niveau de compétence attendu que révélait la réussite ou l'échec à ces tests. Par ailleurs, cette étude a bien démontré, à notre avis, que certains tests ne se limitaient qu'à une composante de la compétence langagière et qu'ils ne pouvaient donc rendre compte de la compétence dans son ensemble.

En plus de ces tests et examens, des mesures concernant la qualité du français écrit ont été mises au point ces dernières années : des cours de mise à niveau ou de rattrapage, des centres d'aide en français et des politiques institutionnelles. Ces moyens traduisent aussi ce que le milieu entend par la compétence en français écrit. À notre connaissance, il n'existe pas non plus d'analyse et de synthèse de ces pratiques desquelles on pourrait tracer un portrait de la compétence que doit posséder un élève à la fin du collégial, car les mesures en place sont là pour combler l'écart entre la situation observée et la situation désirée. Selon nous, ces informations seraient utiles actuellement, dans le contexte du renouveau de l'enseignement collégial et de la redéfinition des standards de réussite, car on pourrait y dégager une description de la compétence attendue. Par la suite, on pourrait confronter cette compétence au cadre théorique

de la compétence langagière tel que défini ici afin de vérifier et d'identifier les possibles recoupements. À notre avis, les tests utilisés depuis 1986 et les mesures mises en place pour améliorer la qualité de la langue écrite des élèves du collégial renferment implicitement une définition du niveau de la compétence en français écrit et représentent de ce fait la conception de la société québécoise des besoins nécessaires pour être performants en matière linguistique. Faire le point clarifierait la situation en décrivant un portrait explicite de la compétence langagière et en proposant des moyens pour l'évaluer.

2.7 Les objectifs et les hypothèses de recherche

L'objectif général de cette recherche est de tracer un portrait le plus précis possible de la compétence langagière attendue à la fin du collégial. Cet objectif se subdivise en deux objectifs particuliers. Le premier est de dégager des pratiques et des moyens utilisés par le milieu le niveau de maîtrise que devraient atteindre les élèves à la fin de leurs études. Le deuxième objectif est de mettre au point une grille d'analyse de la compétence langagière tenant compte de ces avis et pratiques du milieu tout en s'appuyant sur un cadre théorique de la compétence langagière permettant d'expliquer et de comprendre les composantes de la maîtrise du français écrit.

Pour réaliser le premier objectif, nous analysons d'abord les rapports de recherches rédigés depuis 1985 au collégial concernant le problème du français écrit afin de dégager de la définition du problème, du cadre théorique et des résultats obtenus une définition de la maîtrise du français écrit. Deuxièmement, nous analysons les critères de correction et les résultats obtenus aux tests de français de cinquième secondaire et au test de français des collèges et des universités, puis nous comparons le cadre théorique de ces tests au cadre théorique de la compétence langagière utilisé dans cette recherche. Troisièmement, nous dégageons des avis et des politiques mis en place dans le milieu une description de la maîtrise du français écrit. On entend par milieu ici les collèges, les universités, les départements de français des collèges et un certain nombre d'experts en la matière.

Pour réaliser le deuxième objectif, nous confrontons le cadre de la compétence langagière obtenu de l'analyse des pratiques du milieu au cadre théorique de la compétence langagière présenté dans cette recherche afin de proposer une grille d'analyse définissant et précisant les éléments de la compétence en français écrit ainsi que les niveaux de maîtrise et les objectifs à atteindre par les finissantes et les finissants du collégial.

La question de recherche pourrait se formuler de la façon suivante : quelle grille d'analyse se dégage de l'ensemble des recherches récentes au collégial, des résultats aux tests de cinquième secondaire et aux tests de français des collèges et des universités, des avis et politiques mis en place dans les cégeps et les universités ainsi que des commentaires et jugements d'experts en la matière, laquelle grille rend compte de l'ensemble des compétences nécessaires en français écrit ?

L'hypothèse centrale de cette recherche est qu'*il existe un cadre implicite de la compétence langagière dans les avis et les pratiques du milieu qui recoupe un cadre théorique de la compétence langagière comprenant trois composantes : les compétences discursive, textuelle et linguistique.*

Cette hypothèse centrale se subdivise en trois hypothèses de travail. La première postule qu'*il est possible de dégager des rapports de recherche un cadre d'analyse de la compétence langagière qui recoupe un cadre théorique de la compétence langagière comprenant trois composantes : les compétences discursive, textuelle et linguistique.* La seconde avance qu'*il est possible de dégager des examens et des tests utilisés un cadre d'analyse de la compétence langagière qui recoupe un cadre théorique de la compétence langagière comprenant trois composantes : les compétences discursive, textuelle et linguistique.* La troisième suppose qu'*il est possible de dégager des avis et pratiques du milieu un cadre d'analyse de la compétence langagière qui recoupe un cadre théorique de la compétence langagière comprenant trois composantes : les compétences discursive, textuelle et linguistique.*

Chapitre 3

La méthode de la recherche

Ce chapitre décrit les caractéristiques et le déroulement de la recherche. Il débute par la description du type de recherche mis en oeuvre pour l'atteinte des objectifs de la recherche. La deuxième section décrit la méthode d'analyse employée ainsi que les critères qui ont servi à la classification des informations. La troisième section présente l'échantillon retenu et la quatrième décrit les instruments qui ont servi à recueillir les données ainsi que le déroulement de cette collecte.

3.1 Le type de recherche

Le type de recherche retenu est le type synthétique (Contandriopoulos, Champagne, Potvin, Denis et Boyle, 1990), « celle qui, pour expliquer et prévoir des comportements ou des phénomènes complexes, examine l'ensemble des relations qui font intervenir simultanément plusieurs variables dépendantes et plusieurs variables indépendantes dans un modèle de relation interdépendantes » (p.37). D'autres auteurs (Robert, 1988 ; Borg et Gall, 1989) parlent de recherche descriptive ou d'observation ou encore de recherche qualitative (Deslauriers, 1987 ; Huberman et Miles, 1991 ; Van der Maren, 1987). Essentiellement, nous pouvons dire que la méthode principale employée ici tient de la recherche qualitative puisque notre travail consiste à étudier le contenu de certaines recherches effectuées au collégial, à analyser les critères retenus aux examens de français du MEQ, du MESS et des universités en fonction de notre cadre conceptuel. La performance des élèves est aussi observée, mais de façon globale pour dégager un portrait de leurs résultats en fonction de notre cadre conceptuel. Nous analysons également les réponses à des questionnaires d'enquête auprès des collèges, des départements de français du réseau collégial et d'un certain nombre d'experts. Ces questionnaires ont comme objectif de recueillir des avis sur la maîtrise en français écrit et sur les objectifs à atteindre à la fin du collégial. Ils devraient permettre de dégager un cadre implicite de la compétence langagière qui se traduit à travers les pratiques et les normes utilisées dans le milieu soit pour classer les élèves, soit pour certifier leur réussite en français. Le devis de recherche utilisé est une étude de cas multiples avec un seul niveau d'analyse (Yin, 1984 in Contandriopoulos *et al.*, 1990), le cadre conceptuel

de la compétence langagière représentant le niveau d'analyse commun aux différents cas.

Cette recherche comporte deux catégories de données : des données qualitatives et des données quantitatives. Les données qualitatives sont constituées des concepts utilisés dans les études et dans les recherches pour définir ce qu'est la compétence langagière, la qualité du français écrit, la maîtrise du français écrit, ainsi que des jugements ou avis servant à définir les niveaux de compétence. Les données qualitatives proviennent de trois sources : premièrement de l'analyse de contenu de recherches effectuées depuis 1986 dans le réseau collégial, deuxièmement de l'étude des réponses aux questionnaires adressés aux collèges, aux départements et à certains experts, et troisièmement de l'étude de la documentation fournie par la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ) et par certaines universités sur les politiques en vigueur dans ces établissements. À l'occasion, ces données qualitatives pourront être présentées quantitativement, mais notre intention n'est pas d'inférer des explications entre certaines variables, mais plutôt de décrire ou de tracer un portrait le plus fidèle possible à partir de la documentation disponible sur les pratiques et les politiques adoptées dans le milieu pouvant traduire une conception de la compétence langagière.

Les données quantitatives utilisées dans cette recherche sont composées des résultats aux examens de cinquième secondaire depuis 1986, des résultats aux examens terminaux de cégep depuis 1992 et des résultats à certains tests universitaires utilisés entre 1987 et 1992. Ces résultats sont davantage analysés de façon qualitative que quantitative. Pour ce faire, nous les confrontons à notre cadre conceptuel afin de vérifier si ce dernier se traduit dans les résultats disponibles et de dégager ce qu'ils révèlent. Cette étude nous permet de voir l'évolution de la performance des élèves à ces tests depuis 1986. Enfin, nous effectuons aussi une étude quantitative sur un échantillon de données de l'examen de français du MESS de mars 1993 afin de vérifier par l'analyse factorielle l'importance de certains critères par rapport à d'autres. Les résultats de cette étude seront aussi ramenés à notre cadre conceptuel et mis en relation avec les données qualitatives.

3.2 La méthode de l'analyse

Le mode d'analyse retenu est celui de l'appariement d'un modèle à la réalité, c'est-à-dire « la comparaison d'une configuration théorique avec une configuration empirique pour juger de la conformité entre le modèle et la réalité empirique » (Yin, 1984 in Contandriopoulos *et al.*, 1990, p.43). Pour ce faire, nous utilisons la démarche qualitative de l'analyse de contenu. Le cadre conceptuel mis au point au chapitre deuxième sert de configuration théorique. Ce cadre conceptuel retient pour définir la compétence langagière la définition qui considère que cette compétence générique se subdivise en trois composantes : la compétence linguistique, textuelle et discursive. Chaque compétence renferme à son tour des compétences particulières qui concernent certaines connaissances. Les tableaux 1 et 2 nous servent donc de grille d'analyse centrale pour filtrer et classer les différentes informations tirées de nos sources de données dans le but de préciser les composantes de la maîtrise du français écrit au collégial.

Dans les documents retenus, nous cherchons à connaître la définition de la compétence langagière ou de la maîtrise du français à travers cette lentille. Ainsi, les informations recueillies sont classées d'abord à partir de cette grille générale d'analyse. Comme exemple, si une institution affirme avoir une politique de correction des travaux, nous inférons qu'elle possède une définition de la compétence langagière et de la compétence minimale en français écrit puisqu'elle fixe un seuil ou une norme. Puis, à partir des critères qu'elle nous fournit, on peut classer cette définition comme retenant uniquement la compétence linguistique si on nous dit que la politique est d'enlever un maximum de 30% pour les fautes et qu'il n'existe aucune autre indication particulière. Cette grille générale de base s'adapte aux différents documents de l'enquête.

Nous utilisons un modèle mixte de classification et de catégorisation des données (Deslauriers, 1987), c'est-à-dire que nous avons des catégories préexistantes et des catégories ouvertes. De plus, afin d'assurer une certaine validité aux résultats de notre étude, nous croyons que le fait d'employer le devis de recherche de l'étude de cas multiples à un niveau d'analyse et de retenir des questions semblables dans nos trois questionnaires d'enquête et dans l'analyse des documents devrait nous permettre d'assurer la triangulation des données.

Pour l'analyse des rapports de recherche, nous avons confectionné une grille de collecte de données qui reprend les grandes parties d'une recherche tel qu'on les retrouve dans certains livres de méthodologie de la recherche en sciences humaines (Robert, 1988 ; Contandriopoulos *et al.*, 1991). Pour la présentation du problème de recherche, la grille générale de la compétence langagière sert à la classification. Nous avons cependant ajouté ici deux catégories, les catégories métacognitives et motivationnelles, afin de rendre compte le plus possible des modèles d'enseignement ou des interventions pédagogiques qui ont comme but d'améliorer la performance des élèves en français en mettant en place des dispositions qui retiennent ces deux dimensions importantes de l'apprentissage et de l'enseignement. L'annexe 1 présente la fiche individuelle qui a servi à l'étude des rapports de recherche et l'annexe 2 présente la liste des rapports étudiés.

Pour l'étude des résultats aux examens du MEQ et du MESS, nous retenons notre grille de la compétence langagière pour classer les résultats en fonction de leur recoupement avec les trois composantes de notre cadre quand cela existe. Pour les tests des universités, nous procédons également de la même façon. Cependant, pour établir la compétence minimale, nous retenons en plus une classification qualitative et une classification quantitative pour la dimension linguistique. La classification qualitative retient les catégories suivantes : le savoir, la maîtrise et l'autonomie. Le savoir renferme les énoncés où l'importance première est attribuée aux connaissances à posséder ; la maîtrise concerne les affirmations selon lesquelles un individu fait la démonstration d'une performance acceptable ; enfin, l'autonomie regroupe les assertions insistant sur le fait que le scripteur/lecteur peut comprendre et produire des textes variés. La classification quantitative pour la dimension linguistique retient la norme du nombre d'erreurs sur le nombre de mots écrits.

En ce qui concerne l'analyse des questionnaires adressés aux collèges (Annexe 3) , aux départements (Annexe 4) et aux experts (Annexe 5), chaque question reprend d'abord un thème définissant une classe pour l'analyse des données et, à l'intérieur de cette classe, nous analysons les réponses soit de façon quantitative, lorsque c'est possible, et de façon qualitative, toujours à l'aide de la

grille d'analyse de la compétence langagière. Les trois questionnaires ont des thèmes communs : les objectifs terminaux en français écrit, la compétence minimale, les tests d'entrée et les mesures de rattrapage au cégep. Les questionnaires des collèges et des départements ont de plus en commun le thème de la politique de correction des travaux écrits. Ces thèmes doivent nous permettre de dégager le cadre de la compétence langagière implicite contenu dans les politiques et les objectifs adoptés dans le réseau.

3.3 La source et les échantillons de données

La source principale des données est constituée de documents et de rapports de recherche ou d'analyse de résultats à des tests. Trois questionnaires différents adressés aux collèges, aux départements de français et à certains experts du réseau complètent nos données. Nous avons donc des données mixtes, des données invoquées, les rapports, et des données d'interaction, les questionnaires (Van der Maren, 1987).

L'échantillonnage des données est de type raisonné, c'est-à-dire que nous avons nous-mêmes déterminé ce qui constituait nos données. Pour les rapports de recherche et d'analyse de test, nous avons retenu comme premier critère l'année 1985 parce que cette année marque le début d'une pratique importante dans l'évaluation de la maîtrise du français par l'institution d'un examen national à la fin du secondaire. Comme autre critère, nous avons décidé de ne retenir que les projets de recherche subventionnés par le réseau collégial à travers les programmes de subvention (PAREA) de la DGEC. Nous savons qu'il existe des recherches qui ont été faites localement par certains départements ou par certains collèges, mais nous avons cru que nous limiter à des projets qui ont été évalués par des pairs lors de comités d'évaluation était une façon correcte de limiter les données et que ces rapports étaient représentatifs des préoccupations du milieu. Enfin, en ce qui concerne les résultats de l'examen de cinquième secondaire et de fin de cégep, nous avons consulté les rapports officiels émis par le gouvernement depuis 1986 dans un cas et depuis 1992 dans l'autre.

Par ailleurs, pour ce qui touche les universités, nous avons eu essentiellement recours au rapport de la Conférence des recteurs et des principaux

des universités du Québec (CREPUQ) sur les politiques relatives à la maîtrise de la langue et à des informations additionnelles que certaines universités nous ont fournies ou qui sont accessibles dans des rapports de recherche. Nous n'avons pas cru nécessaire de faire une enquête systématique afin de recueillir des informations sur les tests que les universités ont utilisés depuis 1987. D'une part, ce travail a déjà été fait par Sanchez (1990) et nous nous y référons d'ailleurs pour classer les test analysés en fonction des trois composantes de la compétence langagière. D'autre part, nous croyons que la politique commune actuelle d'admission aux universités et que les politiques particulières concernant l'aide en français ou la réussite aux tests, contenues dans les documents de la CREPUQ, nous permettent d'induire la position des universités en ce qui touche la compétence minimale en français écrit.

Enfin, pour les questionnaires des collèges et des départements, nous avons retenu tous les collèges francophones du réseau collégial privé et public. En ce qui a trait aux experts (n=50), nous avons sélectionné des professeurs et des chercheurs qui se sont fait connaître par des recherches, des publications ou par leur participation à différents comités nationaux s'intéressant à l'apprentissage et à l'enseignement du français. Certains proviennent du milieu universitaire (n=17) et la majorité du réseau collégial (n=33).

3.4 La collecte des données

La collecte des données s'est faite en fonction de l'échantillonnage. Nous avons donc repéré et consulté les rapports de recherche parus depuis 1986, les rapports des tests de cinquième secondaire et de collégial. Pour ce faire, nous avons eu recours au CADRE, aux ministères de l'éducation et de l'enseignement supérieur et de la science. Le secrétariat de la CREPUQ nous a fourni en réponse à une lettre les renseignements demandés à propos des politiques institutionnelles relatives à la langue. L'instrument principal de classification et d'analyse de ces données est la grille de la compétence langagière mise au point au chapitre deux et présentée dans ce chapitre.

Enfin, quant aux questionnaires, nous avons d'abord formulé une première version dont nous avons fait valider la forme et le contenu par certains experts

(n=10). Nous avons apporté certaines modifications dans le but principal de permettre des recoupements entre les questionnaires. Ces derniers ont été adressés par la poste une première fois le 15 octobre 1993 aux établissements (n=70) et aux individus sélectionnés (n=50). Nous avons fait des rappels le 15 novembre et le 15 décembre. Nous avions fixé à la fin janvier la date limite de retour des questionnaires. Trente-deux départements de français, 37 collèges et 20 experts ont répondu, ce qui donne un taux de réponse de 40% pour les experts, 49% pour les départements de français et 56 % pour les collèges, ce qui donne un taux global de réponse de 48%. Nous aurions souhaité un taux plus élevé mais compte tenu du type de questionnaires (à questions ouvertes), du mode de cueillette des données (par la poste) et du moment de la collecte des données, c'est-à-dire parallèlement à la mise en branle du renouveau de l'enseignement collégial et des multiples consultations auxquelles cela a donné lieu, nous croyons que les réponses reçues permettent de brosser un portrait relativement fidèle des pratiques du réseau, surtout lorsque l'on remarque qu'un très fort pourcentage (73%) des collèges sélectionnés, des directions des études et des départements de français regroupés, ont répondu aux questionnaires.

Le questionnaire adressé aux collèges comptait six questions ouvertes sur les thèmes suivants : l'existence d'une politique collégiale relative à la langue et ses composantes, la présence de tests d'entrée au cégep et le type de test utilisé, la présence de mesure de rattrapage en français et leurs caractéristiques, l'existence d'une politique de correction des travaux écrits pour le collège et ses composantes, la définition d'objectifs terminaux en français et la présence de tests de fin d'études en français outre l'examen ministériel pour l'admission dans les universités.

Le questionnaire destiné aux départements de français du réseau présentait cinq questions ouvertes qui recoupaient certaines des questions adressées aux collèges. La première concernait la définition par le département d'objectifs terminaux en français écrit, la seconde cherchait à savoir si le département avait défini le niveau de compétence minimale à atteindre à la fin du collégial, la troisième avait trait à la présence de tests d'entrée en français dont le département était responsable, la quatrième regardait les mesures de rattrapage dont le

département était responsable et la dernière portait sur la présence d'une politique commune de correction des travaux pour le département et ses composantes.

Enfin, le questionnaire des experts, contrairement à celui des collèges et des départements, cherchait à recueillir des avis sur ce que serait idéalement la maîtrise du français, sur les meilleurs moyens de l'atteindre et de la mesurer. Il comportait cinq questions. La première concernait les objectifs terminaux et la seconde la compétence minimale en français écrit. La troisième cherchait à recueillir des avis sur la meilleure manière d'évaluer cette compétence minimale. Les dernières questions avaient comme but de recueillir leurs positions sur la pertinence et l'efficacité des tests d'entrée aux collèges et sur les mesures de rattrapage.

Les réponses aux questionnaires ainsi que les résultats de l'analyse des autres documents de la recherche sont présentés principalement sous forme de fréquence des réponses. Notre objectif est de décrire une situation, nous ne cherchons donc pas à établir des relations causales entre les différentes variables. Dans l'analyse des résultats, nous effectuons cependant un recoupement des réponses des différentes sources de données afin de vérifier nos hypothèses de recherche. Un tableau de fréquence des catégories créées constitue la principale façon de présenter les données. En ce qui a trait à l'échantillon des résultats de l'examen de mars 1993, nous avons eu à recours à M. Michel Laurier de l'Université de Montréal pour l'analyse factorielle des données. Nous présentons les résultats de cette étude que nous relions à notre cadre conceptuel. Enfin, pour les examens du MESS et du MEQ, nous présentons les résultats globaux fournis par les ministères et nous en faisons principalement une analyse qualitative en dégageant les fait marquants et en les reliant au cadre conceptuel de la recherche.

Chapitre 4

L'analyse des résultats

Nous présentons dans ce chapitre les résultats de la recherche. Pour chacune des sources de données, nous décrivons et analysons les informations recueillies. Nous débutons par la présentation de l'analyse des rapports de recherche, puis nous enchaînons avec la présentation de l'analyse des résultats de l'examen de cinquième secondaire et du test de français écrit des collèges et des universités. Suivent l'analyse des politiques institutionnelles des universités concernant la langue française et la description des résultats des questionnaires adressés aux directions des études, aux départements de français et à un certain nombre d'experts. À la fin de chacune des sections, nous vérifions si les hypothèses reliées aux différentes sources de données se confirment. Dans la dernière section de ce chapitre, nous tenterons de brosser un portrait de la compétence langagière qui se dégage de l'ensemble de ces données.

4.1 Les rapports de recherche

Nous avons fait l'étude de 23 rapports de recherche publiés depuis 1985. Ces recherches, comme nous l'avons souligné au chapitre précédent, ont été subventionnées dans le cadre des programmes de recherche de la Direction générale de l'enseignement collégial (DGEC). Nous rappelons que nous n'avons retenu que ces recherches subventionnées au niveau national tout en sachant qu'il existe des travaux qui ont été réalisés localement, car leur sélection lors de jurys font qu'elles sont, à notre avis, représentatives des préoccupations du réseau. Nous avons étudié ces rapports à l'aide de la grille de lecture des recherches présentée à l'Annexe 1.

La première information que nous retirons de l'analyse de ces rapports concerne le nombre de recherches qui se consacrent soit à l'écriture, soit à la lecture, soit aux deux. Le tableau 8 montre que plus de la moitié des rapports retenus (n=12) portent sur l'écriture seulement, ce qui révèle ainsi la prépondérance de cet aspect. Par contre, lorsqu'on analyse les rapports de recherche d'un point de vue chronologique, on se rend compte que la lecture apparaît comme un objet de recherche distinct à partir de 1987, puis elle devient par la suite jusqu'à aujourd'hui un objet de recherche complémentaire et indissociable de l'écriture. On remarque donc que la recherche agrandit son

champ : lire et écrire deviennent des activités à comprendre et à expliquer conjointement.

Tableau 8
Analyse des rapports de recherche (n=23)

Objet de recherche	La compétence langagière	Type de recherche
écriture seulement : 12	une composante : 5 (linguistique)	descriptive : 12
lecture seulement : 4	deux composantes : 2 (linguistique, textuelle)	expérimentale : 7
lecture/écriture : 7	trois composantes : 13 y incluant : motivation : 5 métacognition : 2 motivation et métacognition : 10	recherche-action : 4

La seconde information que notre analyse fait ressortir a trait aux composantes de la compétence langagière. La majorité des rapports étudiés retiennent les trois composantes de notre cadre conceptuel à savoir la compétence linguistique, textuelle et discursive. Cependant, encore sous un angle chronologique, nous remarquons que les composantes textuelle et discursive ne sont présentes que de façon discrète au début de la période étudiée, c'est-à-dire entre 1985 et 1987, et qu'elles deviennent des dimensions plus importantes plus les recherches sont récentes, de 1990 à 1993. Nous constatons donc que la conception de la compétence langagière tend, comme l'objet d'étude des recherches, à se complexifier, c'est-à-dire à tenter de tenir compte de l'ensemble des éléments présents en lecture et en écriture.

Par ailleurs, nous observons que la motivation et la métacognition constituent deux pistes de recherche dans le questionnement des facteurs importants reliés à la maîtrise de la langue et pouvant en expliquer la réalisation. La motivation apparaît comme un facteur primordial au début de la période étudiée pour aider les élèves faibles en langue, particulièrement pour la compétence linguistique. On encourage alors des interventions individualisées auprès des élèves afin que chacun se sente impliqué par les actions à poser pour améliorer la qualité de son expression écrite. On pense principalement aux

recherches touchant à l'instauration des centres d'aide en français et à l'utilisation de certains outils pour appuyer les élèves et les enseignants, tel l'ordinateur. La métacognition vient par la suite se lier à la motivation comme un facteur important pour accroître l'autonomie des scripteurs et des lecteurs. On fait référence ici à des recherches qui explorent différentes stratégies pour faire connaître aux élèves les processus cognitifs à l'oeuvre dans les activités de lecture et d'écriture afin qu'ils deviennent graduellement maîtres de ces processus. Ces recherches tentent principalement de faire acquérir des connaissances conditionnelles qui permettent aux élèves de reconnaître les contextes d'utilisation de certaines connaissances et habiletés qu'ils possèdent et qu'ils ont déjà employées dans d'autres situations.

Quant aux approches méthodologiques adoptées, nous les avons classées en trois catégories : les recherches descriptives, expérimentales ou de l'ordre de la recherche-action. Nous avons regroupé sous la catégorie recherches descriptives les recherches documentaires, les observations de comportements ou d'attitudes et les bibliographies commentées. Les recherches mettant en place des dispositifs d'évaluation et de comparaison d'interventions particulières sont classées dans la catégorie recherche expérimentale. Enfin, la catégorie recherche-action inclut les recherches qui partent d'un modèle d'intervention pédagogique susceptible d'être modifié en cours d'expérience à la suite des résultats obtenus.

Les recherches descriptives ont, dans un premier temps, des objectifs que nous pourrions qualifier de politiques, car elles visent principalement les structures institutionnelles du collégial, autant au niveau local que national. On y retrouve des recherches portant sur les politiques institutionnelles de valorisation de la langue d'enseignement, soit pour en faire l'inventaire à travers le réseau, soit pour formuler des recommandations en vue d'établir une telle politique à l'intérieur d'un collège. Il existe également des recherches dont l'objectif est de proposer des modifications à la banque de cours offerts au collégial afin d'instaurer des cours de mise à niveau et d'autres recherches qui préconisent un changement dans la pondération des cours afin de pouvoir fournir un meilleur encadrement aux élèves.

Dans un deuxième temps, les recherches descriptives délaissent la dimension politique et orientent leurs objectifs plus spécifiquement sur la compréhension de différents faits de langue. On identifie des recherches dont l'objectif est de mettre à jour les connaissances en lecture par une bibliographie commentée d'ouvrages en ce domaine et par l'analyse de la lisibilité des textes afin que les enseignants prennent conscience de certaines caractéristiques textuelles qui rendent les textes plus accessibles.

On recense également dans cette catégorie une recherche décrivant les étapes d'élaboration d'une grille de correction dans le but de faciliter l'enseignement et l'apprentissage de la langue écrite en favorisant une correction éclairée de l'ensemble du milieu et l'auto-correction des élèves. Une autre recherche brosse un tableau intéressant de l'utilisation de l'écriture au niveau collégial pour évaluer sa contribution à l'apprentissage des élèves. On y apprend que les élèves écrivent peu souvent des textes qui demandent une écriture complète, c'est-à-dire des textes autres que la prise de note ou la transcription de mémorisation. Une autre recherche s'intéresse à la maturation syntaxique des élèves du collégial et démontre que le passage au collégial ne favorise pas la maturation syntaxique des élèves, car l'indice de maturité syntaxique de leurs textes n'augmente pas entre l'entrée et la sortie. On questionne alors l'efficacité des habitudes d'intervention et des moyens utilisés pour amener les élèves à mieux préciser leur pensée.

Une autre recherche analyse les erreurs que commettent les allophones en français afin de vérifier s'il existe des particularités qu'on ne retrouve pas chez les élèves dont la langue maternelle est le français, ceci dans le but de produire du matériel didactique adapté. Enfin, on relève dans cette catégorie une recherche qui décrit le parcours de lecture/écriture d'élèves dans différentes disciplines afin d'en arriver à identifier un parcours plus efficace et de proposer un modèle d'enseignement stratégique en lecture/écriture.

Les résultats de ces recherches descriptives nous permettent de tracer le portrait suivant. Le milieu collégial croît à l'importance d'une politique institutionnelle de valorisation de la langue française en tant qu'outil d'intervention globale. Cette politique prévoit des mesures de classement des

élèves à leur entrée au collège, des mesures de rattrapage variées comme les centres d'aide, des cours de mise à niveau, des programmes adaptés, de l'enseignement assisté par ordinateur, etc. Quant à la langue comme objet spécifique d'étude, les recherches rendent de plus en plus compte de sa complexité. On en vient ainsi à construire des modèles d'enseignement en intégrant des concepts théoriques provenant de la linguistique, de la psychologie cognitive, de la psycholinguistique, des sciences du traitement de l'information, etc. Cette catégorie de recherches décrit les différentes composantes de l'activité langagière et tend, surtout récemment, à recouper le cadre conceptuel de la compétence langagière que nous utilisons dans cette recherche.

Par ailleurs, les recherches-actions que nous avons analysées tentaient principalement de mettre au point des programmes d'intervention en écriture et en lecture ou des outils comme une grille de correction afin, tout comme les recherches descriptives, d'améliorer la qualité de la langue des élèves du collégial. On y observe que l'aide individualisée favorise la réussite parce qu'elle est un facteur de motivation important. Par contre, on se rend compte de la difficulté d'intéresser les enseignants de toutes les disciplines à l'utilisation d'une même grille de correction.

D'autre part, les recherches expérimentales tentent de vérifier l'efficacité de certaines interventions pédagogiques dans l'apprentissage du français écrit. Parmi ces interventions, nous retrouvons l'utilisation de logiciels pour améliorer les performances linguistiques et textuelles, et l'application de modèles d'enseignement centrés soit sur la lecture, sur la métacognition ou sur des stratégies d'enseignement des processus d'écriture et de lecture ou des règles de la cohérence textuelle. Ces recherches, dans l'ensemble, ont une conception de la compétence langagière qui comprend les compétences linguistique, textuelle et discursive.

Il ressort de ces recherches que le traitement de texte, parfois assisté d'un programme informatique d'aide à la correction linguistique, augmente la satisfaction des utilisateurs, mais ne permet pas de conclure à une amélioration significative de leur compétence. Il faut noter ici que le respect des conditions de recherches expérimentales n'est pas toujours facile à obtenir et cela fait en sorte

que des résultats de recherches sont parfois « statistiquement » négatifs ou pas probants malgré l'impression qu'ont les auteurs de l'efficacité de certaines interventions. Par ailleurs, on se rend compte de l'efficacité d'un enseignement centré sur la cohérence textuelle selon les règles de répétition, de progression, de non-contradiction et de relation. L'expérimentation dans différentes disciplines d'un enseignement stratégique en lecture/écriture comparé à un enseignement habituel a également donné des résultats positifs et a confirmé l'importance à accorder aux règles de la cohérence textuelle. Enfin, une autre expérimentation d'un modèle d'enseignement, centré cette fois-ci sur le développement de la métacognition, a également démontré l'efficacité de certaines mesures pour rendre les élèves plus conscients et maîtres des différentes étapes du processus d'écriture et de la construction des structures d'un texte.

En conclusion à l'étude de ces rapports de recherche, nous pouvons observer que, depuis 1985, un domaine de recherche spécifique au collégial s'est développé. Le nombre important des recherches descriptives montre qu'un espace de réflexion théorique propre à l'enseignement du français au collégial s'est formé progressivement. D'un point de vue chronologique, l'année 1987 marque une année charnière, en ce sens qu'on voit disparaître des préoccupations d'ordre plus politiques pour voir apparaître des préoccupations plus théoriques à travers des recherches expérimentales et descriptives. De plus, à partir de ce moment, on constate que les interventions ne visent plus principalement une clientèle dite faible mais l'ensemble des élèves dans des cours réguliers. Les problématiques sont plus développées, l'apport des théories de l'apprentissage (le cognitivisme, le constructivisme, etc.) comme fondement des modèles d'enseignement devient plus important. La notion de la compétence langagière se complexifie. La compétence linguistique, qui était l'objet principal des recherches avant 1987, partage maintenant l'intérêt des chercheurs avec la compétence textuelle et discursive. De plus, la motivation et la métacognition viennent se joindre aux trois composantes de la compétence langagière comme des facteurs étroitement reliés aux compétences et à l'amélioration de la maîtrise du français écrit. Bref, l'objet de la recherche se précise et se complexifie. Cependant, la mesure d'un seuil de compétence minimale reste difficile en raison même de cette complexification.

Finalement, la première hypothèse de notre recherche, « *Il est possible de dégager des rapports de recherche un cadre d'analyse de la compétence langagière qui recoupe un cadre théorique de la compétence langagière comprenant trois composantes : les compétences discursive, textuelle et linguistique.* » se vérifie dans la majorité des rapports étudiés. Il était, à notre avis, prévisible d'arriver à cette conclusion puisque nous avons observé que l'objet de recherche s'est complexifié depuis le début pour mieux comprendre et expliquer l'ensemble des éléments de la compétence langagière au collégial. Nous pouvons donc confirmer la première hypothèse.

4.2 L'examen de cinquième secondaire

En mai 1986, le ministère de l'Éducation instaurait une épreuve ministérielle de français écrit pour l'ensemble des élèves de cinquième année du secondaire. Les buts poursuivis par cette mesure étaient de :

> « - stimuler l'intérêt de l'école pour la qualité du français écrit;
> - susciter une attention renouvelée pour l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation du français écrit;
> - obtenir des données qui permettent de mesurer l'évolution de l'apprentissage du français écrit à la fin du secondaire;
> - fournir aux commissions scolaires et aux écoles secondaires des données plus précises sur les capacités de leurs élèves en français écrit afin qu'elles cherchent les causes et les remèdes aux lacunes constatées;
> - contribuer à la détermination du seuil de maîtrise du français écrit que doit atteindre un élève à la fin de ses études secondaires. »
> (Gouvernement du Québec, 1986)

La création de cet examen national émerge d'un contexte où l'amélioration de la qualité de la langue écrite des élèves du secondaire revêtait beaucoup d'importance. Cette épreuve découle des résultats de différentes études (Roberge, 1984; Bureau, 1985) qui avaient jusqu'à un certain point démontré un niveau de maîtrise insatisfaisant des élèves du secondaire. Nous observons principalement qu'une des intentions du ministère de l'Éducation lors de la création de l'examen était de suivre l'évolution de l'apprentissage du français écrit afin de trouver, s'il y a lieu, les causes des faiblesses et d'y apporter des remèdes.

À partir de 1989, cette épreuve « est devenue une épreuve unique de la sanction des études du secondaire » (Gouvernement du Québec, 1989). Elle vaut pour 50% de la note de français écrit de cinquième secondaire ; le français écrit vaut pour 50 % de la note finale de français et la réussite en français est une des conditions de sanction des études du secondaire. Les épreuves de 1986 à 1988 ont servi, en fait, d'expérimentation pour valider et modifier certains critères et les modalités de la correction des épreuves. Nous notons également qu'à partir de 1990, à la suite des travaux de la coordination provinciale de français du collégial (Sanchez, 1990), les résultats de l'examen écrit de cinquième secondaire sont accessibles aux collèges qui en font la demande et peuvent servir à classer les élèves qui entrent au cégep et à qui on veut offrir différents cours de mise à niveau. Cet examen a depuis les débuts pris de l'importance en ce qu'il est devenu à la fois un moyen de sanction des études du secondaire et un moyen de sélection pour les cégeps.

Cet examen consiste à composer un texte d'opinion d'environ cinq cents mots. Les élèves ont trois heures pour rédiger le texte et ils ont droit à un dictionnaire et à une grammaire. Chaque année, les élèves ont le choix entre trois sujets qui leur sont inconnus avant l'épreuve. Le but précis de l'épreuve, en plus d'évaluer « l'habileté à écrire des élèves de cinquième secondaire après onze années d'études », est « d'évaluer la maîtrise de l'objectif terminal du programme de français de cinquième secondaire : Écrire un texte visant à présenter son opinion sur un sujet donné, en tenant compte de la situation de communication et du fonctionnement de la langue et des discours» (Gouvernement du Québec, 1989).

Les critères de correction utilisés ont varié un peu depuis les débuts. Cependant, ils ont toujours été regroupés dans deux grandes catégories : la langue et le discours. Au début, de 1986 à 1988, on les nommait « le fond et la forme » et elles comptaient chacune pour la moitié des points. Depuis 1989, la partie langue vaut 52 points tandis que la partie discours en représente 48. Actuellement, et ce depuis 1989, la grille de correction comporte sept critères répartis de la façon suivante : quatre regardent le discours et trois la langue. Les critères du discours sont : l'énoncé du sujet, la clarté de l'opinion, l'argumentation et les indices de la structure du texte. Les critères de la langue concernent le vocabulaire, la syntaxe et

la ponctuation, l'orthographe d'usage et grammaticale. Les mêmes critères et la même grille de correction servent au test de français écrit des collèges et des universités. Nous verrons cependant plus loin que certains ajustements ont été apportés à la correction de mars 1993.

Il est intéressant d'observer la variation du nombre de critères depuis la création de l'épreuve : il est passé de 11 en 1986 à 10 en 1987 et 1988, puis à sept depuis 1989. En 1986, cinq critères avaient trait au fond. Il apparaissait alors un critère maintenant aboli qui concernait la présentation des arguments selon un ordre déterminé. Il a été intégré à la fois au critère argumentation et à celui des indices de la structure du texte. Ce critère est disparu dès 1987, mais il a été remplacé par un autre critère qui n'existe également plus : il s'agit du niveau de langue approprié. Ce critère s'est fondu au critère du vocabulaire. En 1986, six critères concernaient la langue ou la forme. Un de ces critères est complètement disparu, il s'agit de celui du paragraphe qui s'est intégré au critère des indices de la structure d'un texte. Le critère vocabulaire est demeuré et les quatre autres ont été regroupés en deux : l'orthographe grammaticale et l'orthographe d'usage ne forment maintenant qu'un seul critère ainsi que la syntaxe et la ponctuation. En 1986, l'échelle descriptive comportait cinq échelons. En 1987 et en 1988, l'échelle possédait alors six échelons. Pour la partie fond, le seuil de réussite est fixé à l'échelon trois tandis qu'il se situe à l'échelon quatre pour la forme. Depuis 1989, l'échelle ne comporte que quatre échelons. Le document du ministère de l'Éducation de 1989 explique ainsi les modifications apportées depuis :

> « Ces changements ont été effectués pour diverses raisons. La plus importante a trait à la diminution des situations d'indécision chez les correcteurs en ramenant les échelles descriptives à quatre échelons et en regroupant certains critères. Par ailleurs, ces changements voulaient également répondre aux responsables de l'enseignement du français au secondaire qui ont maintes fois exprimé leur désir de voir la grille de correction allégée et souhaité qu'un point soit enlevé pour chaque erreur ayant trait à la structure de la phrase et à l'orthographe, tout en maintenant quelques tolérances. Enfin, l'application de ces changements a eu pour conséquence d'augmenter l'uniformité de la correction et d'améliorer le rythme de celle-ci, tout en permettant le respect des échéances de la sanction des études secondaires.»

La correction de l'épreuve se fait de façon centralisée au ministère de l'Éducation par une équipe de correcteurs supervisée par une certain nombre d'enseignants de français de fin de secondaire. Chaque année, depuis 1986, le ministère de l'Éducation diffuse les résultats de l'épreuve afin de «constater les progrès ou les reculs d'une année à l'autre» et «d'informer les personnels des écoles et des commissions scolaires de l'état de la situation dans leur milieu afin qu'ils contribuent à améliorer l'apprentissage de l'écriture» (Gouvernement du Québec, 1986).

Par ailleurs, depuis les débuts, le ministère de l'Éducation fait connaître à chaque année les détails des résultats pour le respect des règles de la langue dans un rapport d'analyse détaillée des erreurs relatives à l'orthographe, à la grammaire, à la syntaxe et à la ponctuation. Il faut noter ici que cette étude n'existe pas pour le discours, sans doute parce qu'il est difficile d'y retrouver des indices objectifs et faciles à additionner comme des erreurs d'orthographe. Les critères touchant au discours font appel à des jugements qualitatifs. Cela ne veut cependant pas dire qu'ils sont purement impressionnistes, mais ils ne sont pas faciles à compter.

Il serait intéressant maintenant d'analyser les critères retenus pour la correction de cet examen à la lumière de notre cadre conceptuel et de vérifier s'ils recoupent les trois composantes de la compétence langagière. Nous constatons alors que les critères relatifs à la langue recoupent essentiellement la compétence linguistique, tandis que les critères relatifs au discours font référence à la fois à la compétence discursive, pour les critères de l'opinion et de l'argumentation, et à la compétence textuelle, pour l'énoncé du sujet et les indices de la structure du texte. Nous considérons effectivement que le critère énoncé du sujet appartient à la compétence textuelle parce qu'il s'agit, en fait, de construire correctement et explicitement les parties de l'introduction d'un discours argumentatif. Nous considérons de plus que l'utilisation de mots de liaison ou d'indices de la structure d'un texte appartient en tout premier lieu à la compétence textuelle parce qu'il s'agit dans ce cas de créer la cohérence textuelle en respectant les règles de la progression thématique et en employant les connecteurs et les transitions pour marquer la structure du texte. Par contre, nous classons les critères relatifs à l'argumentation et à l'opinion sous la compétence discursive parce qu'ils

évaluent effectivement la capacité de mettre un texte en contexte, soit en choisissant des illustrations justes pour appuyer son propos, soit en exprimant de façon cohérente son idée tout en tenant compte de la situation de communication et du destinataire.

La figure 3 fait voir l'évolution des résultats depuis 1986 pour le discours, pour le résultat total et pour la langue.

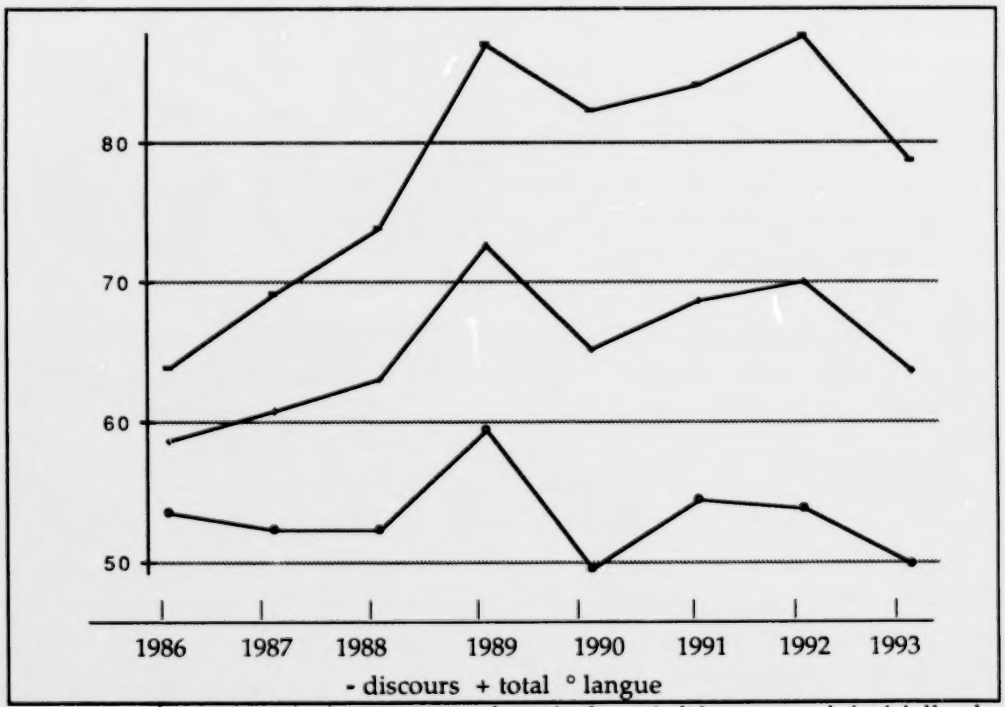


Figure 3 : Évolution de la moyenne des résultats à l'épreuve ministérielle de cinquième année du secondaire de 1986 à 1993.

Il saute aux yeux d'abord l'écart important entre la performance en langue et au discours. La figure permettrait de dire que les élèves savent émettre une opinion et la défendre justement, mais ils n'arrivent pas à s'exprimer correctement au moyen de la langue. Nous n'avons pas l'intention ici de faire le tour des différentes réactions entendues depuis plusieurs années à propos de cet écart.

Retenons cependant qu'il apparaît contradictoire à plusieurs d'être aussi forts en discours et faibles en langue.

Une étude plus approfondie de la figure 3 révèle deux vagues de progressions ponctuées par deux moments de chute. De 1986 à 1989, les résultats sont à la hausse de façon constante jusqu'en 1990 où apparaît une baisse assez importante des résultats (7,5 points pour le total). Dès l'année suivante, en 1991, commence la deuxième vague qui s'étend jusqu'en 1992 pour casser de façon importante en 1993. Cependant, nous remarquons que le facteur de la langue ne présente pas de progression pendant la première vague, c'est-à-dire que la progression de la note totale est due uniquement au facteur du discours. On remarque d'ailleurs que l'écart se creuse entre la langue et le discours jusqu'en 1989 et qu'il subsiste par la suite. Il est de 10,2 points en 1986 et il atteint 32,9 points en 1990 et 33,9 points en 1992 pour diminuer à 28,9 points en 1993, ce qui constitue encore un écar important.

Par ailleurs, comment expliquer que l'aspect de la langue soit plus faible en 1993 qu'en 1986, alors qu'ont été mis en place des moyens pour améliorer la qualité du français écrit ? Est-ce la correction ? Nous savons que les critères utilisés et la façon de compter les erreurs ont varié depuis les débuts et qu'ils ont pu modifier les résultats. Est-ce l'inefficacité des moyens utilisés ou leur manque d'uniformité ? Nous n'apportons pas de réponses, nous soulevons les questions auxquelles nous devons répondre collectivement. Lors de la divulgation des résultats de 1993, les réactions furent violentes et on apprit alors qu'il y avait eu un resserrement dans les critères de correction, ce qui expliquerait en partie la baisse des résultats. Est-ce normal de modifier les critères ou la façon de les interpréter ? Le resserrement des critères de correction manifeste, il nous semble, une hausse de la compétence minimale à atteindre. Or nous avons déjà vu que ce niveau peut se modifier selon la variation des besoins de l'ensemble de la société.

Nous constatons également à l'aide du tableau 9 que le seuil de passage de 60% pour l'ensemble de l'épreuve n'a jamais été atteint pour le seul aspect de la langue, ce qui signifie que c'est l'aspect du discours qui permet de réussir. Le taux de réussite pour l'ensemble de l'épreuve a varié à la hausse de 49,9% en 1986 jusqu'à 75,9% en 1989, puis il est tombé à 62,1% l'année suivante pour ensuite

progresser jusqu'à 74,1% en 1992, mais il a chuté dramatiquement de 15 points en 1993 à 59,8%. Le taux de réussite le plus bas pour l'aspect discours est de 69,1% en 1986 et le taux le plus élevé est de 95,3% en 1992. La moyenne du taux de réussite pour cet aspect depuis la création de l'épreuve est de 85,5% tandis qu'elle est de 42,4% pour la langue avec un niveau inférieur de 37, 9 % atteint en 1990 et un niveau supérieur de 52,1% obtenu en 1989, l'année précédente. Il faut savoir qu'en 1990, le nombre d'erreurs permises pour obtenir le seuil de réussite pour les critères de l'orthographe et de la syntaxe est passé de 13 à 11.

Tableau 9
Moyennes et taux de réussite à l'examen de cinquième secondaire de 1986 à 1993

Moyennes				Taux de réussite		
Discours	**Langue**	**Total**		**Discours**	**Langue**	**Total**
63,8	53,6	58,7	**1986**	69,1	39,9	49,9
69,2	52,4	60,8	**1987**	78,4	40,7	51,9
73,8	52,4	63,1	**1988**	87,3	40,5	57,4
87,1	59,4	72,7	**1989**	94,4	52,1	75,9
82,3	49,4	65,2	**1990**	88,0	37,9	62,1
84,2	54,4	68,7	**1991**	91,4	44,6	71,1
87,7	53,8	70,1	**1992**	95,3	43,9	74,1
78,7	49,8	63,7	**1993**	82,9	39,7	59,8

Par ailleurs, l'analyse détaillée des erreurs pour l'aspect de la langue de 1986 à 1992 révèle que les élèves commettent en moyenne une erreur tous les 12,4 mots avec un niveau inférieur d'une erreur tous les 10,4 mots environ pour trois années et une erreur tous les 15 mots pendant deux années. Le tableau 10 fait voir les catégories d'erreurs le plus souvent commises de 1989 à 1991 (Gouvernement du Québec, 1992). On remarque que la catégorie de l'orthographe est celle qui présente le plus fort pourcentage d'erreurs. L'analyse détaillée de l'orthographe grammaticale pour l'année 1991 fait connaître que l'accord du nom et de l'adjectif constitue la sous-catégorie présentant le plus d'erreurs (16%) suivie de près par l'accord du verbe (13%) et loin derrière par les homophones (6%) (Gouvernement du Québec, 1992). Nous observons de plus que la catégorie de la ponctuation est la deuxième en importance pour le pourcentage d'erreurs commises et qu'elle est suivie de près par la catégorie phrase. Si on additionne les catégories de la phrase et de la ponctuation, qui forment le critère six de la grille de correction, on se rend

compte qu'elles représentent 46 % des erreurs en 1991, 45% en 1990 et 39% en 1989, ce qui est supérieur à l'orthographe grammaticale deux fois sur trois.

Tableau 10
Nombre moyen et pourcentage d'erreurs par catégorie pour l'aspect langue en 1989, 1990 et 1991

Catégorie d'erreurs	Nombre moyen d'erreurs			Pourcentage d'erreurs		
	1989	1990	1991	1989	1990	1991
Lexique	1,7	1,4	1,3	5%	3%	3%
Phrase	5,7	9,3	7,5	17%	20%	20%
Ponctuation	7,5	12,1	9,6	22%	25%	26%
Orthographe d'usage	5,4	9,4	5,9	16%	20%	16%
Orthographe grammaticale	13,3	15	13,1	40%	32%	35%
Total des erreurs	**33,6**	**47,2**	**37,4**	**100%**	**100%**	**100%**

Nous distinguons ici l'orthographe d'usage de l'orthographe grammaticale parce que l'orthographe d'usage fait référence principalement à la connaissance de l'écriture des mots et à la capacité d'utiliser adéquatement un dictionnaire mais non à la maîtrise de règles en situation d'écriture. Cette constatation nous amène à affirmer que les élèves n'arrivent pas à maîtriser à la fin du secondaire les règles de base de la langue en situation d'écriture, selon un seuil jugé satisfaisant.

Cependant, cette affirmation engendre différentes interrogations comme savoir si les élèves écrivent souvent, si ces règles de base sont enseignées. Asselin et McLaughlin (1992) soutenaient que la ponctuation était peu enseignée. Lafontaine, Legros et Roy (1994), dans une étude récente, avancent que les élèves faibles en français écrit ne verbalisent pas ou très peu lorsqu'il s'agit de problèmes d'ordre syntaxique, c'est donc dire qu'ils ne peuvent réfléchir sur ce genre de problème pour le contrôler : ils n'auraient pas les connaissances pour le faire. Ces résultats peuvent aussi nous amener à nous interroger sur les critères utilisés pour la dimensions discours, ces critères sont-ils assez précis ?

Nous pouvons conclure pour l'instant que l'analyse des critères d'évaluation et des résultats de cinquième secondaire ne nous permet pas de

confirmer notre hypothèse de recherche voulant que l'on retrouve un cadre conceptuel de la compétence langagière comprenant la compétence linguistique, textuelle et discursive. En effet, les critères retenus ne comprennent pas spécifiquement la compétence textuelle même si on retrouve à l'intérieur de l'aspect discours certains éléments qui s'y rapportent. Nous pouvons également retenir que l'examen du ministère a un cadre conceptuel à deux facteurs et qu'il existe un écart très grand dans les résultats entre le facteur de la langue et celui du discours. Les élèves, selon ces résultats, posséderaient une compétence discursive, mais non une compétence linguistique. Allons voir maintenant si la situation change à la fin du collégial pour les élèves du secteur préuniversitaire des cégeps qui se présentent à l'université.

4.3 Le test de français écrit des collèges et universités

Le test de français écrit des collèges et des universités existe depuis le printemps 1992. La première séance d'examen eut lieu en mai 1992. Rappelons d'abord brièvement l'origine de ce test. Comme le soulignent Drapeau et Lirette (1993), elle tient de la conjonction de deux faits majeurs : la pratique des universités de soumettre les candidats à des tests de français et la conviction sociale de l'importance de la maîtrise du français écrit. Le but du Ministère était d'une part d'uniformiser les tests qu'imposaient les universités et d'autre part de ramener au collégial la responsabilité de ces tests. Rappelons également que la coordination provinciale de français avait dans un rapport (Labelle, Lefebvre et Turcotte, 1989) recommandé la création d'un test de fin d'études qui vérifie l'atteinte par l'élève d'une compétence langagière propre au collégial. Ce rapport avait été suivi par d'autres travaux d'étude sur les tests à l'entrée des collèges et des universités (Sanchez, 1990). Une des conclusions de ce rapport était d'utiliser les résultats de l'examen de cinquième secondaire pour diagnostiquer les faiblesses des élèves et les orienter dans des cours de mise à niveau adaptés à leurs situations (Ferland et Sanchez, 1990). L'auteur défendait cette position en démontrant que les tests des universités se limitaient à la compétence linguistique et que l'examen de cinquième secondaire avait l'avantage de tenir compte des trois composantes de la compétence langagière. De fil en aiguille, ce type de test est devenu aux yeux du ministère le meilleur moyen pour évaluer la maîtrise du

français écrit à la fin du collégial. C'est ainsi qu'est né le test de français écrit actuel.

L'objectif de ce test n'est cependant pas de mesurer l'atteinte des objectifs particuliers poursuivis par les programmes de français du collégial mais de : «vérifier à la sortie du collège les progrès accomplis par les élèves, depuis l'examen du secondaire qui fournit une mesure à l'entrée des étudiants du collégial» (Lanoux, 1991). Lanoux (1991) affirmait d'ailleurs que cet examen devait permettre de vérifier l'efficacité du *Plan d'action pour la promotion et l'amélioration du français dans les établissements d'enseignement collégial.* Ce plan comportait trois volets. Le premier concernait l'identification et l'élaboration de tests de classement en français écrit. Le rapport Sanchez (1990) en est la réalisation. Le second volet avait trait à la mise en place et au développement d'ateliers d'aide en français et le dernier volet touchait le développement de matériel didactique écrit et informatisé.

Nous constatons de plus que ce test remplit une fonction d'évaluation pour l'admission à l'université. Il répond à une exigence de ce milieu qui demande que les étudiants possèdent une connaissance appropriée du français. Un comité de travail du Comité des affaires académiques de la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ) en a déterminé le seuil de réussite. Ce comité a défini deux conditions pour réussir ce test : obtenir 60% pour l'ensemble des critères et obtenir au moins 50% pour les critères de l'orthographe et de la syntaxe.

Ce test est du même genre que celui de cinquième secondaire ; il s'agit de rédiger un texte argumentatif d'environ 500 mots sur un des trois sujets proposés. La correction des copies se fait à l'aide de la grille d'évaluation mise au point par le ministère de l'Éducation. Cependant, il faut noter que la première correction, en 1992, s'est faite sous la supervision du ministère de l'Éducation mais que, depuis septembre 1992, le ministère de l'Enseignement supérieur et de la science en est le maître d'oeuvre. De plus, on a procédé à un resserrement de la correction en précisant certains indicateurs pour les critères relatifs à l'opinion, à l'argumentation et au vocabulaire, afin de répondre aux questions des examinateurs du collégial et de tenir compte des différents types de plans de texte

qu'ont appris et que peuvent utiliser les élèves du collégial. La correction s'effectue par une équipe de correcteurs sous la supervision d'enseignants du collégial dans trois centres de correction sous la coordination du Service des études et du développement des collèges.

La figure 4 fait voir l'évolution des résultats depuis mai 1992 pour le réseau collégial.

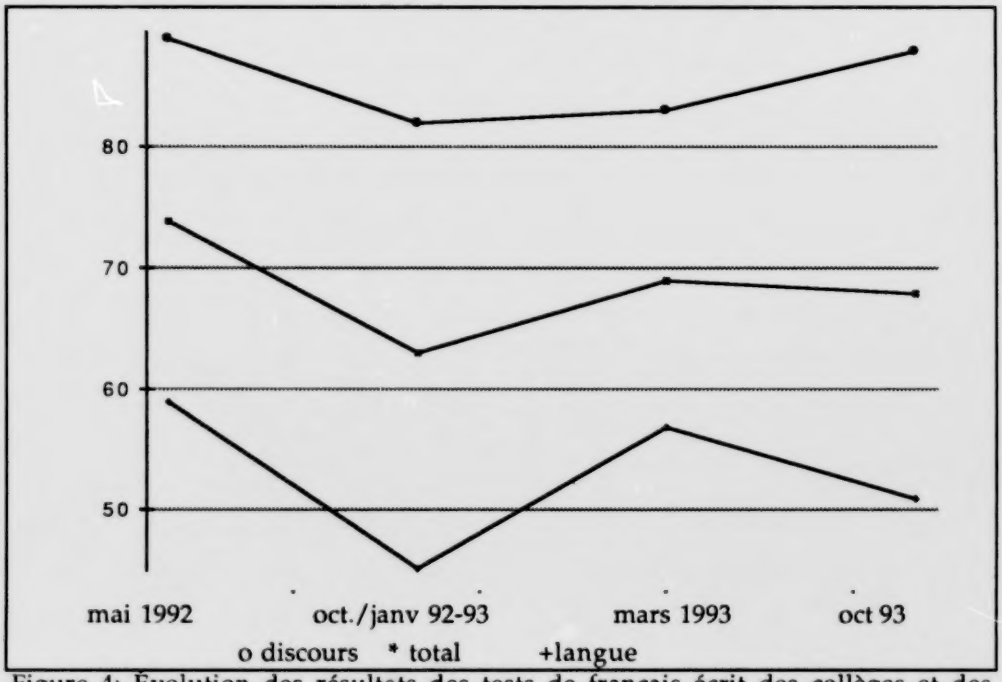


Figure 4: Évolution des résultats des tests de français écrit des collèges et des universités pour le réseau collégial.

Nous avons retenu les résultats de mai 1992, d'octobre 1992 et de janvier 1993, de mars 1993 et d'octobre 1993. Lors des séances de mai 1992 et de mars 1993, les sujets sont principalement des finissants de cégep qui s'inscrivent à l'université et qui passent le test pour la première fois. En octobre et en janvier, ce sont des étudiants qui ont échoué au test une première fois ou qui prennent un trimestre de plus pour terminer leurs études collégiales. Nous observons d'ailleurs que les résultats de ces sujets sont inférieurs à ceux des élèves qui se présentent à

l'examen au printemps. La première observation qui saute aux yeux est encore l'importance de l'écart entre la langue et le discours. Les élèves du collégial, comme ceux de cinquième secondaire, savent soutenir un discours argumentatif cohérent mais éprouvent énormément de difficultés dans l'expression de leur pensée à travers le respect du code de la langue.

La figure 4 révèle sensiblement les mêmes éléments que ceux du secondaire à savoir qu'en langue, les élèves n'obtiennent pas la note de passage de 60% pendant qu'ils réussissent fort bien pour l'aspect discours. Le tableau 11 fait connaître, pour sa part, que les finissants des cégeps réussissent mieux que les étudiants qui passent le test à l'université. Il faut savoir que ces derniers étudiants ont déjà échoué au test au cégep ou sont des étudiants adultes qui n'ont jamais passé le test au collégial et qui doivent satisfaire aux exigences des universités et démontrer un niveau de maîtrise suffisant de la langue écrite.

Tableau 11
Résultats au test de français pour le réseau collégial et le réseau universitaire

	Réseau collégial				Réseau universitaire	
	mai 92	janv.93	mars 93	oct 93	sept. 92	janv. 93
Discours	89	82	83	88	76	77
Langue	59	45	57	51	47	46
Total	74	63	69	68	61	61
Taux de réussite (conditions 1 et 2)	55	35	55	41	37	36

Il est intéressant de relever que le taux de réussite des étudiants universitaires est comparable à celui des étudiants de cégep qui prennent un trimestre de plus pour terminer leurs études. Les étudiants faibles ou qui mettent plus de temps à terminer leurs études sont des étudiants faibles en langue. Il est alors facile de penser que cette faiblesse en langue a des effets sur la réussite scolaire.

Au collégial, une analyse détaillée des erreurs des élèves pour la langue est également disponible. Le tableau 12 permet de comparer les résultats d'élèves qui ont terminé le secondaire en 1990 et en 1991 et qui, deux ans plus tard, terminent leurs études collégiales selon un cheminement normal.

Tableau 12
Pourcentage d'erreurs par catégorie pour l'aspect langue en 1990 et 1991 au secondaire et en 1992 et 1993 au collégial

Catégorie d'erreurs	Pourcentage d'erreurs au secondaire		Pourcentage d'erreurs au collégial	
	1990	1991	1992	1993
Lexique (vocabulaire)	3%	3%	10,1%	14,6%
Phrase (syntaxe)	20%	20%	33,2%	31,1%
Ponctuation	25%	26%	20,6%	18,6%
Orthographe d'usage	20%	16%	14,3%	10,2%
Orthographe grammaticale	32%	35%	21,8%	25,4%
Total des erreurs	**100%**	**100%**	**100%**	**100%**
Longueur des textes	506, 4 mots	502,8 mots	557,9 mots	567,3 mots
Moyenne des erreurs	47,2	37,4	34	28,9
Fréquence	10,7	13,4	16,4	19,6

Notons que nous n'avons pas ici les résultats des mêmes élèves à ces deux moments ; nous utilisons les résultats généraux comme indice pour une analyse qualitative que nous faisons avec la plus grande prudence. Tenant compte de cette restriction, nous pouvons tout de même constater que les élèves du collégial écrivent des textes plus longs tout en commettant moins d'erreurs de langue. Cependant, nous relevons que les élèves du collégial ont des faiblesses plus grandes en syntaxe et en ponctuation qu'au secondaire, mais ils se sont améliorés pour l'orthographe grammaticale. Comment expliquer ce phénomène ?

Plusieurs explications pourraient être avancées ; nous en proposons quelques-unes. Il se pourrait d'abord que les critères de correction soient plus

sévères au collégial, mais nous savons qu'en 1992 la correction s'est faite sous la supervision du MEQ et nous devons donc penser qu'elle s'est effectuée sensiblement de la même manière que pour le secondaire. De plus, les résultats varient peu entre 1992 et 1993. Il nous semble qu'il faille chercher ailleurs une explication. On pourrait avancer alors que produire des textes plus longs et plus cohérents entraîne plus d'erreurs d'ordre de la syntaxe et de la ponctuation. Par contre, pendant ce temps, les élèves consacrent plus d'attention à l'orthographe grammaticale. On pourrait aussi avancer comme hypothèse que le fait de connaître la condition 2, à savoir obtenir 50% aux critères 6 et 7, entraîne les élèves à s'occuper avant tout des règles de surface, ce qui expliquerait la diminution du pourcentage d'erreurs pour l'orthographe grammaticale. On pourrait enfin expliquer que les élèves commettent plus d'erreurs de syntaxe et de ponctuation parce que leurs connaissances sont moins grandes dans ces matières. Si ces connaissances sont moins grandes, c'est peut-être parce qu'elles sont moins enseignées.

La figure 5 montre l'évolution du taux de réussite aux conditions de réussite du test pour les élèves du réseau collégial. Ce graphique fait voir que la réussite à la condition 2 est un facteur très déterminant pour satisfaire aux deux conditions : les deux lignes sont quasiment superposées. Cependant, lorsqu'on observe la ligne supérieure, celle qui correspond à la condition 1, c'est-à-dire obtenir 60% pour l'ensemble des critères, on pourrait être tenté de l'interpréter comme la représentante de l'ensemble de la compétence langagière et affirmer que les élèves ont un taux de réussite satisfaisant. L'ensemble des critères recouvre les trois composantes de la compétence langagière : la compétence linguistique, textuelle et discursive. Mais, selon les exigences de la compétence langagière définie par le milieu, c'est plutôt la ligne inférieure qui la représente, car on considère qu'en compétence linguistique un étudiant d'université doit satisfaire à des normes plus strictes.

De plus, pour les conditions 1 et 2, il est intéressant d'observer que le taux de réussite des finissants de cégep de mai 1992 (55%) et de mars 1993 (55%) est supérieur de plusieurs points au taux des étudiants universitaires de septembre 1992 (37%) et de janvier 1993 (36%). Les élèves qui suivent le cheminement régulier réussissent mieux que ceux qui ont prolongé ou interrompu leurs études.

De plus, on remarque que l'écart du taux de réussite entre les étudiants du réseau universitaire et ceux du réseau collégial est beaucoup plus grand pour la condition 1 (environ 25 points) que pour la condition 2 (environ 15 points). Ceci pourrait signifier que plus un élève est faible en langue, plus cela peut avoir des répercussions sur le discours. En conclusion à l'étude des résultats globaux, nous pouvons affirmer que les élèves s'améliorent un peu pendant le collégial, mais pas à un niveau suffisant pour satisfaire les exigences de l'ordre universitaire. Ils sont capables de produire un discours cohérent, mais ils ont de la difficulté à respecter les règles de la langue.

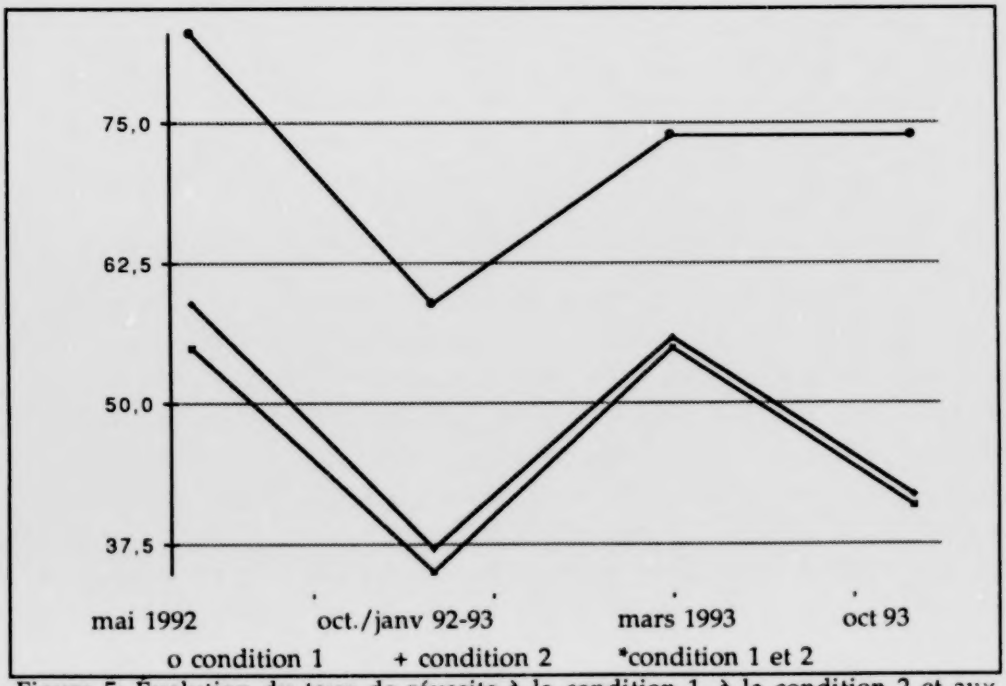


Figure 5: Évolution du taux de réussite à la condition 1, à la condition 2 et aux deux conditions des universités pour les élèves du réseau collégial

Par ailleurs, afin de pouvoir comparer le cadre théorique sous-jacent de l'examen du ministère, qui comprend deux grands facteurs, la langue et le discours, et notre cadre conceptuel de la compétence langagière comportant trois composantes, nous avons demandé à M. Michel Laurier de l'Université de Montréal de faire une analyse factorielle d'un échantillon de résultats de sujets

qui ont passé le test en mars 1993. Le but de cette analyse est de vérifier si les résultats obtenus respectent la structure théorique sur laquelle l'instrument se base.

L'échantillon de résultats comptait 470 candidats choisis au hasard. Le tableau 13 fait connaître que cet échantillon est représentatif de l'ensemble du réseau.

Tableau 13
Moyennes obtenues en % à chacun des critères pour le réseau collégial et l'échantillon retenu aux fins de l'analyse factorielle

Les critères	le réseau	l'échantillon
1- Énoncé du sujet	85	84
2- Clarté de l'opinion	92	93
3- Argumentation	76	76
4- Articulation	91	90
5- Vocabulaire	79	79
6- Syntaxe et ponctuation	45	44
7- Orthographe d'usage et grammaticale	54	53
Critères 1 à 7	**69**	**69**

L'étude s'est faite en trois étapes : le calcul de la corrélation entre les critères, l'extraction des facteurs et la rotation selon deux types de calcul. Les résultats de la corrélation démontrent l'absence de paire de critères à corrélation étroite, ce qui laisse penser que chaque critère joue un rôle spécifique. Les corrélations les plus élevées se retrouvent entre l'orthographe et la syntaxe (r=0,47) et la clarté et l'argumentation (r=0,41). Ensuite, l'extraction des facteurs a permis effectivement de relever deux facteurs : la langue et le discours. Cependant, ils n'expliquent que 33% de la variance, ce qui veut dire que, bien que les critères puissent se regrouper sous deux facteurs, chacun des sept critères joue un rôle qui lui est propre.

Un premier type de rotation (*Varimax*) a été utilisé pour interpréter correctement l'analyse factorielle. Ce type de rotation postule qu'il n'existe pas de corrélation importante entre les facteurs. Les résultats démontrent que la syntaxe (6 : sat.=0,76) domine le premier facteur et que le critère orthographe (7 : sat.= 0,60) s'y rattache nettement. Le critère vocabulaire (5: sat.=0,34) s'y rattache aussi mais moins étroitement. On remarque donc que le premier facteur est constitué des critères qui composent la partie langue de l'instrument de mesure. L'auteur de l'analyse interprétait ces résultats en affirmant que : « Le fait que ce regroupement

se révèle le premier facteur plutôt que le deuxième signifie que, même en excluant l'effet du double seuil de réussite, ce sont les aspects d'ordre linguistique qui sont les plus responsables des différences qu'on trouve entre les résultats des candidats pour l'ensemble des critères. » En d'autres mots, la compétence linguistique représenterait la composante de la compétence langagière la plus déterminante. Il nous semble qu'il ne faut pas oublier cependant que la façon d'évaluer cet aspect, c'est-à-dire enlever des points pour les erreurs observées, constitue peut-être ce qui explique cette prépondérance.

Le deuxième facteur révélé par cette première rotation, le discours, est dominé par le critère de clarté (2 : sat.=0,80) auquel se rattachent les critères de l'argumentation (3 : sat.=0,51) et de l'énoncé (1 : sat.=0,38). Cette étude confirme donc la double articulation de la grille de correction du ministère. Cependant, bien que les liens soient faibles (4 : sat.<0.30), le critère de l'articulation pose un problème : il se rattacherait davantage au facteur langue qu'au facteur discours. L'auteur avance comme explication que « les procédés en cause sont de niveau phrastique ou inter-phrastique et que leur emploi suppose certaines connaissances lexicales qui sont plus d'ordre linguistique comme les conjonctions que d'ordre discursif ». Selon notre cadre conceptuel, ce critère appartiendrait à la compétence textuelle, laquelle dimension n'apparaît pas dans la grille du ministère. Ce critère est de l'ordre de la grammaire du texte et il peut être évalué d'un façon comparable au respect des règles de la grammaire, par l'observation de mots de liaison et de phrases de transition afin de marquer la progression du texte. De plus, nous remarquons que le critère de l'énoncé, qui, selon notre cadre conceptuel, appartiendrait également à la compétence textuelle, se rattache faiblement au facteur discours (1 : sat.=0,38) contrairement aux deux autres critères de l'opinion et de l'argumentation que nous considérons de l'ordre de la compétence discursive. Ceci nous amène à penser, comme l'auteur de l'étude le suggère, qu'on pourrait « réviser le modèle de compétence langagière et modifier la présentation de la grille » pour tenir compte de façon plus explicite de l'aspect textuel. Il ne faut pas oublier cependant que toutes les composantes de la compétence langagière sont étroitement reliées les unes aux autres et que des éléments de la compétence linguistique peuvent avoir des effets sur des éléments de la compétence textuelle ou discursive.

L'auteur a poursuivi l'analyse factorielle par un second type de rotation (*Oblimin*). Les résultats amènent les mêmes conclusions que pour la première rotation : le regroupement des mêmes critères autour des mêmes facteurs. Cependant, les résultats de cette seconde rotation montrent une corrélation négative modérée (r=-0.38) entre les deux facteurs : la langue et le discours. L'auteur affirme que cela pourrait s'expliquer de deux façons. D'abord, les deux facteurs divergent, ce qui signifierait que l'habileté à organiser le message (le discours) compense souvent pour une maîtrise déficiente du code (la langue). Deuxièmement, la corrélation négative est un artefact de l'analyse factorielle, « le deuxième facteur étant défini négativement, c'est-à-dire "par ce qu'il n'est pas" plutôt que "par ce qu'il est" ». L'auteur de l'analyse penche d'ailleurs plus pour cette interprétation et ajoute qu'il faut être très prudent dans les interprétations et qu'il faudrait analyser d'autres échantillons pour continuer l'étude et vérifier si certaines de ces conclusions s'y retrouvent.

Toutefois, malgré la prudence dont il faut faire preuve devant cette corrélation négative, il serait intéressant de confronter ces résultats avec plusieurs affirmations (Roussey et Piolat, 1991; Hayes, Flower, Schriver, Stratman et Carey, 1987; Scardamalia et Bereiter, 1987) affirmant que le comportement type du scripteur non-expert est de se préoccuper avant tout des règles de surface et de négliger les règles de profondeur. Le scripteur corrige son texte au niveau local de la phrase mais non au niveau global du texte. Ceci permettrait d'expliquer que certains élèves échouent au test parce qu'ils ne répondent pas à la première condition, celle d'obtenir 60% pour l'ensemble des critères, bien qu'ils aient obtenu 50% à la condition 2 qui concerne la compétence linguistique. Un deuxième coup d'oeil à la figure 5 du taux de réussite permettrait de mieux comprendre ces résultats et d'expliquer pourquoi la ligne des conditions 1 et 2 est inférieure à la ligne de la condition 2. De plus, il est intéressant d'observer que ce comportement de non expert semble plus important chez les candidats universitaires qui réussissent moins bien au test de français écrit. Le tableau 14 illustre bien, à notre avis, ce comportement de non-expert.

On remarque encore une fois que la condition 2 est déterminante, mais que l'écart du taux de réussite entre la condition 2 et les conditions 1 et 2 est plus grand chez les élèves du réseau universitaire plus faibles qui démontrent d'ailleurs

qu'ils ne satisfont à la condition 1 que dans une proportion de 55%, contrairement aux élèves du réseau collégial (74% en 1993). Nous interprétons ce résultat en disant qu'un plus grand nombre d'élèves faibles ne satisfait pas à la condition 1 tout en obtenant 50% pour les critères 6 et 7.

Tableau 14
Comparaison du taux de réussite des étudiants du réseau collégial et universitaire aux conditions du test de français écrit

	Réseau collégial		Réseau universitaire	
	mai 1992	mars 1993	sept. 1992	janv.1993
Condition 1	83	74	55	56
Condition 2	56	57	42	40
Conditions 1 et 2	55	55	37	36

Il nous semble donc qu'il serait effectivement très pertinent de poursuivre des études sur des échantillons plus grands et plus variés afin de vérifier si ce même comportement est encore observé. Si c'est le cas, nous devrions alors penser à différents nouveaux moyens pour aider les élèves à résoudre concurremment des problèmes de discours et de langue.

La seconde hypothèse que nous avions émise concernant l'analyse des examens est confirmée en partie seulement, comme pour l'examen de cinquième secondaire. En effet, le cadre conceptuel du test de français écrit des collèges et des universités ne recoupe que deux des trois composantes de notre cadre conceptuel, car la compétence textuelle se fond à la compétence discursive. De plus, l'analyse factorielle effectuée sur un échantillon de sujets révèle que ces deux facteurs, la langue et le discours, sont pertinents. En ce qui concerne l'analyse des résultats obtenus par les élèves, on se rend compte que le facteur langue est le plus déterminant et qu'on accorde aussi à cette dimension une importance plus grande dans l'évaluation des copies. Enfin, on remarque également que l'écart important observé entre la performance en langue et au discours à l'examen de cinquième secondaire persiste au test de français écrit des collèges et des universités. Est-ce le résultat des critères retenus pour la correction, du type de test utilisé, ou est-ce la manifestation de la difficulté de faire progresser les élèves en langue ?

4.4 Les politiques et les tests des universités

La qualité de l'expression écrite des étudiants préoccupe les universités francophones québécoises depuis un certain temps déjà et, comme pour les ordres secondaire et collégial, c'est vers 1985 qu'apparaissant des moyens nouveaux et différents pour modifier la situation qu'on jugeait alors grave. Pour faire l'analyse des politiques des universités, nous allons considérer deux moments : 1990 et 1993. L'année 1990 marque une étape charnière dans l'évolution des politiques universitaires, car, à ce moment, la plupart des universités ont mis en place des politiques et des tests pour classer les étudiants qui entrent à l'université. Ces politiques concernent l'obligation de faire la démonstration d'une connaissance ou d'une maîtrise suffisante de la langue française.

Par ailleurs, à l'ordre collégial, on rappelle qu'un comité de la coordination provinciale de français entreprenait à ce moment une réflexion sur les objectifs terminaux à atteindre à la fin du collégial (Labelle, Lefebvre et Turcotte, 1989). Le travail de ce comité a été poursuivi par un travail continu du comité pédagogique de français jusqu'à la création en 1992 du test uniforme de français du MESS pour les étudiants qui s'inscrivent dans les universités québécoises. Différents documents importants marquent ces années. Notons le rapport Sanchez de 1990 sur les tests de français à l'entrée des collèges et des universités, le rapport Ferland et Sanchez (1990) présentant des propositions de cours de mises à niveau pour les élèves à l'entrée du collégial. Les universités et les collèges agissent à ce moment de façon comparable en vérifiant à l'admission si les élèves possèdent une maîtrise suffisante de la langue française et en proposant des mesures de rattrapage à ceux dépistés faibles.

À partir de documents fournis par la CREPUQ et par certaines universités, ainsi que du rapport Sanchez, nous tracerons d'abord un portrait des politiques des universités en 1990 et en 1993, puis nous en dégagerons les différences et nous en analyserons les principales caractéristiques à la lumière de notre grille d'analyse de la compétence langagière afin de vérifier si ces politiques recoupent les trois composantes de la compétence langagière.

Le tableau 15 fait voir d'abord que six universités ont, en 1990 (le document date de janvier 1990), une politique institutionnelle exigeant des tests à l'admission. Dans trois cas, ces tests s'adressent à tous les étudiants tandis que dans trois autres cas, ce ne sont que certaines facultés qui en imposent. On indique cependant que l'année 1992 sera dans tous les cas une année limite, car tous les étudiants admis au premier cycle devront subir un test à l'admission. Deuxièmement, on remarque que les tests utilisés sont, pour la majorité, composés de questions à choix multiples (qcm). Sanchez (1990) avait relevé dans son étude que la majorité des tests dont se servent les universités ne regardent que la composante linguistique de la compétence langagière.

Tableau 15
Politiques concernant la maîtrise du français écrit dans les universités francophones en 1990 (n=6)

tests	type de tests		exigences		Mesures de rattrapage
		admission	en cours d'étude	au diplôme	
tous : 3	qcm : 4	condition : 5	critère		
certains :3	réd. : 2		d'évaluation : 6	obligation	obligatoire: 3
				générale : 1	
			réussir cours : 5	condition	facultatif: 3
				particulière : 2	

Habituellement, les tests constitués de questions à choix multiples présentent des items qui touchent l'orthographe, le vocabulaire, la morphologie et la syntaxe. Il faut noter ici que pour la rédaction (réd.), une des universités qui l'utilisent indique que les critères d'évaluation ne recoupent que la dimension linguistique.

Le tableau 15 révèle également que la réussite du test de français est une condition lors de l'admission pour cinq des six universités. Les élèves qui ont raté le test doivent alors pendant leur scolarité suivre et réussir un cours de rattrapage en français écrit. On remarque en plus que, pour l'ensemble des universités, la qualité de la langue écrite doit constituer un critère d'évaluation dans tous les cours. En ce qui concerne l'obtention du diplôme, une seule université oblige à tous la réussite d'un cours correctif et deux autres l'exigent pour certaines facultés seulement. Par contre, trois universités, même si elles offrent des cours de rattrapage et qu'elles font de la qualité linguistique un critère d'évaluation, n'en

font pas une condition pour l'obtention du diplôme. Les facultés ou les programmes touchés sont ceux de Lettres et d'Éducation. Enfin, on observe que les mesures de rattrapage sont obligatoires pour la moitié des établissements et qu'elles sont facultatives pour les autres.

Un premier coup d'oeil au tableau 16 nous indique que trois ans plus tard la situation a changé radicalement.

Tableau 16
Politiques concernant la maîtrise du français écrit dans les universités francophones en 1993 (n=13)

tests	type de tests		exigences		Mesures de rattrapage
		admission	en cours d'étude	au diplôme	
tous : 13	qcm : 1	condition : 13	réussir à mi-		
certains :4	réd. : 13		programme : 10	obligation	cours : 13
			test : 10	générale : 13	obl. : 6
			réussir cours : 2	test: 9	fac. : 7
			fin : 1	cours : 3	ateliers : 5
				autre : 1	

D'abord, on observe qu'un plus grand nombre d'universités (13) a explicitement présenté ses politiques concernant la maîtrise de la langue. On sait d'ailleurs que depuis mai 1992, il existe un test de français uniforme pour tous les étudiants qui s'inscrivent aux universités. Ce test de français écrit s'adresse à tous les étudiants et, dans certaines universités, les étudiants de certaines facultés doivent en réussir un autre (1) ou démontrer une maîtrise supérieure à celle exigée par l'examen du MESS (3). Nous observons de plus que la passation du test est une condition à l'admission pour toutes les universités. La réussite au test n'est pas encore une condition d'admission à l'entrée, mais certaines universités l'annoncent comme une exigence à venir pour l'ensemble des étudiants ou pour certains programmes comme ceux de Lettres et de Sciences de l'éducation. Par ailleurs, certaines universités utilisent le critère de réussite à l'examen du MESS comme moyen de sélection dans les programmes contingentés.

Le tableau 16 fait voir également que les étudiants qui ont échoué au test à l'entrée doivent le réussir avant la moitié de la scolarité (10), sinon ils sont exclus du programme où ils sont inscrits. Dans dix cas, les étudiants doivent reprendre

le test du MESS et le réussir avant la moitié du programme et une université permet aux étudiants de reprendre le test jusqu'à la fin de la scolarité, mais la réussite est une condition pour l'obtention du diplôme. Par contre, deux universités exigent des étudiants de réussir des cours de rattrapage plutôt que de reprendre l'examen du MESS. La démonstration de la connaissance suffisante ou de la maîtrise du français constitue une condition pour l'obtention du diplôme pour l'ensemble des universités. Cette démonstration se fait par l'entremise de la réussite au test du MESS (9) ou par la réussite de cours de mise à niveau (3).

Par ailleurs, toutes les universités offrent des cours de rattrapage ; parfois, ils sont obligatoires (6) pour ceux qui ont échoué ou, d'autres fois, ils sont facultatifs (7) et les élèves s'y inscrivent individuellement afin de se préparer à repasser le test de français écrit. On observe de plus que cinq établissements offrent aux étudiants des ateliers d'écriture ou des centres d'aide. Lorsqu'on analyse l'intitulé des cours offerts (n=26) comme mesure de rattrapage, on constate que la majorité des cours concernent la grammaire (n=9) ou ce qu'on nomme le français fondamental (n=9) et que seulement certains cours (n=6) portent le titre de rédaction. Les universités, comme les cégeps, font de la connaissance et de la maîtrise du code linguistique un critère important. Il faut noter d'ailleurs que la deuxième condition de réussite à l'examen du MESS, à savoir obtenir plus de 50% aux critères six (orthographe) et sept (la syntaxe et la ponctuation) est une des exigences du « Groupe de travail sur le seuil de passage au collégial » qui, dans un rapport de mars 1992, affirmait qu'il fallait accroître les exigences relatives aux critères six et sept et réduire le nombre d'erreurs permises, pas plus de vingt. Cette exigence signifie que, pour la composante linguistique de la compétence langagière, les universités fixent à une faute aux 25 mots (le test du MESS est de 500 mots) un seuil acceptable.

La comparaison des politiques des universités à deux moments différents nous révèle l'importance que les universités accordent actuellement à la maîtrise du français. En effet, elles ont resserré les critères de réussite en langue depuis 1990 et l'ensemble des universités a actuellement une politique commune, ce qui différait en 1990. On remarque par ailleurs que la composante linguistique de la compétence langagière constitue le critère majeur pour définir la maîtrise du français bien que les universités, par l'utilisation du test de français écrit du MESS,

reconnaissent l'importance des composantes textuelles et discursives, contrairement à la pratique de plusieurs d'entre elles avant l'instauration de ce test (Sanchez, 1992).

Nous avons vu auparavant qu'un pourcentage important d'étudiants du réseau universitaire échouent au test de français écrit, 64% en janvier 1993 contrairement à 45% pour les étudiants du réseau collégial en mars 1993. Soixante pour cent des élèves ne rencontrent pas la condition 2 relative à la connaissance du code et 64 % ne satisfont pas aux deux conditions, tandis que 43 % des étudiants du réseau collégial échouent à la condition deux et 45% aux deux conditions. Les tests des universités avant 1992 présentaient également un fort taux d'échec mais tout de même inférieur à celui observé au test de français écrit du MESS, si l'on se fie aux résultats aux tests de l'Université Laval où le taux d'échec varie entre 48% et 33%, de l'automne 1988 à l'automne 1991. Il faut noter cependant que ce dernier taux a été obtenu lorsque la note de passage était fixé à 43% plutôt qu'à 50%. Il faut savoir également que ce test ne mesurait que la compétence linguistique au moyen de questions à choix multiples. On doit donc comparer le taux d'échec à ce test à la condition deux du test de français écrit actuel.

Par ailleurs, le taux d'échec des étudiants de l'université de Sherbrooke à la partie identification d'erreurs du test *turbo* se situe à 33,9 % en 1988 et à 35,5% en 1989. Cependant, le rapport d'étape sur l'administration du test *turbo* de septembre 1989 met en évidence le fait que les élèves qui se présentent à une session de reprise ont un taux d'échec élevé (62,9%). Ce comportement ressemble à celui observé par l'entremise des résultats des étudiants du réseau collégial et du réseau universitaire au test de français écrit du MESS où le taux d'échec est plus élevé lors de la reprise du test. Ces brefs résultats à des tests universitaires ainsi que ceux au test du MESS et à l'examen de cinquième secondaire reflètent donc une faiblesse persistante des élèves en langue. Comment l'expliquer lorsqu'on sait que l'on offre des moyens de rattrapage dans les collèges et les universités pour aider les élèves à atteindre un niveau jugé acceptable ? Nous ne pouvons que faire nôtre ici le constat posé par Roy *et al.* (1992) et nous interroger sur l'efficacité des modes de rattrapage proposés aux élèves dans les cours de récupération ou dans le matériel disponible dans les centres d'aide ; il existe «une inadéquation en quelque sorte, entre la maladie observée et les remèdes apportés»

(p. 32). Tout de même, il serait utile de connaître plus en profondeur les différents moyens utilisés dans le milieu pour augmenter le niveau de maîtrise du français écrit. La prochaine section devrait nous apporter cet éclairage au moyen de l'analyse des réponses aux questionnaires que nous avons présentés aux directions des études et aux départements du français du réseau ainsi qu'à un certain nombre d'experts.

Cependant, nous devons conclure l'analyse des politiques des universités en affirmant qu'il existe effectivement un cadre implicite de la compétence langagière et que ce cadre recoupe en partie les trois composantes de notre cadre conceptuel, mais qu'il accorde une nette prépondérance à la dimension linguistique. Cela se manifeste principalement par la deuxième condition de réussite du test de français des collèges et des universités, par les mesures de rattrapage offertes aux étudiants et par le type de test employé avant le test actuel.

4.5 Les questionnaires d'enquête

4.5.1 Le questionnaire d'enquête auprès des collèges

Un questionnaire a été envoyé aux 66 directions des études des collèges francophones du Québec. De ce nombre, 41 collèges sont du secteur public et 25 du secteur privé. Trente-sept collèges ont répondu : 30 collèges publics et sept collèges privés. Nous rappelons que le taux de réponse pour l'ensemble des collèges se situe à 56% et que, lorsqu'on fusionne les questionnaires auprès des départements à ceux des collèges, le taux se situe à 73%. Nous considérons ce taux comme satisfaisant, tenant surtout compte du fait qu'il s'agit d'un questionnaire à questions ouvertes qui pouvait demander environ une heure pour y répondre.

Ce questionnaire (Annexe 3) comporte six questions. Certaines parties des questions proposent à l'occasion des choix de réponses. Les questions touchent les politiques et les pratiques institutionnelles à propos de la maîtrise du français écrit. À travers ces questions, nous pensons pouvoir dégager une définition de la compétence langagière pour l'ensemble des collèges. Chaque question porte respectivement sur les thèmes suivants : l'existence d'une politique de la maîtrise du français écrit, la présence de tests d'entrée en français pour classer les élèves,

les mesures de rattrapage offertes par les collèges, l'existence d'une politique de correction du français écrit pour les travaux produits dans l'ensemble des cours offerts par le collège, la définition d'objectifs terminaux collégiaux à propos de la maîtrise du français écrit et, enfin, la présence d'un test de fin d'études en français écrit distinct de celui du MESS.

Le tableau 17 met en évidence que la grande majorité des collèges possèdent une politique institutionnelle relative au français écrit. On y observe également que tous les collèges offrent des mesures de rattrapage, mais qu'ils sont divisés sur l'imposition d'un test d'entrée. Certains font la sélection des élèves pour les mesures de rattrapage à l'aide de l'examen de cinquième secondaire et d'autres ont recours à un test particulier pour classer les élèves. On remarque aussi que seulement 60% des collèges ont une politique de correction des travaux pour l'ensemble des cours, tandis que 80% disent posséder une politique institutionnelle. Ceci signifie que pour le restant des collèges (20%, environ 8) que, soit ils ne s'entendent pas sur une politique commune de correction des travaux, soit ils laissent à chaque département la responsabilité d'en appliquer une. Nous avons déjà vu lors de l'analyse des rapports de recherche la difficulté de s'entendre sur une grille commune d'évaluation des travaux écrits et sur son utilisation.

Tableau 17
Sommaire des réponses au questionnaire des collèges

Collèges n= 37	Question 1 Politique linguistique	Question 2 test d'entrée	Question 3 mesures de rattrapage	Question 4 politique de correction	Question 5 objectifs terminaux	Question 6 test de fin d'études
oui	30	18	37	22	8	1
non	7	19	0	15	26	34
autre	0	0	0	0	3	2

D'autre part, on constate que tous les collèges, sauf un, ne vérifient pas l'atteinte des objectifs terminaux en français à l'aide d'un test différent de celui du MESS. De plus, on voit que seulement huit collèges ont défini ces objectifs terminaux. Bref, de ce tableau, on peut dégager le portrait suivant : les collèges accordent une grande importance à la maîtrise du français écrit à l'entrée, mais ils ne vérifient pas à la fin des études si les élèves ont atteint les objectifs terminaux en français parce que la majorité des collèges n'ont pas défini ces objectifs. Nous

imaginons que la majorité des collèges s'en remettent à l'examen de français écrit du ministère pour sanctionner un niveau de maîtrise suffisant en français écrit. Nous verrons dans l'analyse détaillée de chacune des questions comment les collèges définissent la compétence langagière et le niveau minimal à atteindre ou plutôt à posséder à l'entrée et à la sortie du collège.

Le tableau 18 indique les trois catégories que nous avons créées pour l'analyse des réponses à la première question concernant la présence des politiques institutionnelles. Trente collèges s'étaient donné une telle politique au moment de notre enquête. Certains ont répondu directement sur le questionnaire à cette question ouverte et d'autres nous ont fait parvenir un exemplaire de leur politique. Nous avons donc tenté de faire une synthèse des point communs de ces politiques à l'aide des trois catégories qui apparaissent dans le tableau.

Tableau 18
Le contenu des politiques institutionnelles

collèges n= 30/37	Attribution des responsabilités	Définition de la compétence minimale	Définition des moyens d'action
	25	23	24

Nous entendons par attribution des responsabilités tout ce qui identifie les responsables de l'application de certaines des composantes de la politique institutionnelle : la Direction des études, la Commission pédagogique, les départements, le Service d'aide à l'apprentissage, etc., et les responsabilités de chacun de ces intervenants. Dans la plupart des cas, la Direction des études doit faire connaître l'importance de la qualité du français au collège, les départements doivent se doter de politiques relatives à la correction des travaux et les enseignants doivent, dans chacun de leurs cours, considérer la maîtrise du français écrit comme un objectif de formation fondamentale. Cet aspect de la politique vise donc principalement à s'assurer le concours et la collaboration de l'ensemble de la communauté collégiale pour faire en sorte de rehausser la qualité de la langue écrite des collégiens.

Nous avons regroupé sous la catégorie de la définition de la compétence langagière les passages des politiques qui exprimaient de façon explicite ou implicite une conception de la compétence langagière et un niveau de maîtrise du français écrit. Notre cadre conceptuel de la compétence langagière sert de base à l'analyse. Ainsi, une politique qui souligne l'importance de la rédaction ou de la lecture de textes variés dans tous les programmes afin de rendre l'élève autonome est une politique qui recoupe les trois composantes de la compétence langagière. Cependant, nous avons considéré que la compétence langagière impliquée par une politique qui exige un test d'entrée à l'aide d'un questionnaire à choix multiples portant sur la grammaire, l'orthographe, la syntaxe, ne recoupe qu'une composante de la compétence langagière, la compétence linguistique. Nous avons classé de la même façon une politique qui permet d'enlever jusqu'à un maximum de dix points pour les fautes de français. Nous verrons plus loin dans l'analyse détaillée des autres questions que la compétence linguistique est la composante de la compétence langagière qui ressort le plus souvent dans la définition de la compétence minimale des collèges et comment cela se traduit dans la pratique.

Enfin, nous avons classé dans la catégorie de la définition des moyens d'action tous les passages qui présentent des moyens pour aider les élèves à atteindre un niveau de maîtrise suffisant. Ce peut être les tests d'entrée, les procédures de classement des élèves dans les cours de mise à niveau, la fréquentation des centres d'aide, etc. Nous verrons aussi plus loin que certains moyens sont partagés par l'ensemble des collèges et qu'il existe dans certains des interventions particulières pour répondre à des besoins précis.

Le tableau 18 nous indique donc que 80% des collèges ont une politique qui comprend les trois catégories. L'absence d'une de ces catégories pourrait sembler faire la démonstration d'une certaine incohérence dans ces politiques, mais nous pensons plutôt que certaines informations manquantes dans les documents fournis par les collèges expliquent ce tableau. De plus, une analyse plus fine révèle que 20 collèges ont une politique englobant nos trois catégories, huit recoupent deux composantes sur trois et deux collèges sont difficilement classables parce qu'ils renvoient à la politique locale d'évaluation des apprentissages tout en ne nous fournissant pas d'informations sur cette politique. Des huit collèges qui

ne retiennent que deux catégories, ce ne sont pas toujours les mêmes qui apparaissent. Pour conclure cette première question, nous pouvons donc affirmer que les collèges accordent dans une forte majorité (80%) une grande importance à la maîtrise du français écrit et cela se traduit par des politiques qui définissent clairement, là encore dans une forte proportion (80%), les responsabilités des différents partenaires, le niveau de maîtrise souhaité et les moyens pour l'atteindre.

La seconde question concerne plus précisément un des moyens utilisés dans les politiques des collèges pour identifier les élèves qui présentent des difficultés en français écrit et à qui on pourrait offrir des mesures de rattrapage. À travers ce moyen, on peut déceler le niveau de maîtrise attendu à l'entrée et par le fait même la conception de la compétence langagière latente des collèges.

Le tableau 19 fait connaître d'abord que 18 des 37 collèges exigent un test d'entrée en français écrit pour classer les élèves venant du secondaire. Les autres collèges se fient principalement à la note du secondaire ou à la note spécifique de l'examen de cinquième secondaire pour dépister les élèves et leur offrir des mesures de rattrapage. On rappelle que le tableau 17 révèle que tous les collèges offrent ces mesures. Le tableau 19 révèle aussi que 15 collèges imposent le test à tous les élèves qui s'y inscrivent et que deux collèges le destinent à une clientèle particulière, soit les élèves allophones, soit des élèves dépistés faibles à partir du dossier scolaire du secondaire.

Tableau 19
Analyse des tests d'entrée des collèges

	Les sujets	**Types de tests**	**Compétence langagière**
collèges n= 18/37	Tous : 15 Certains : 2 Autre : 1	qcm : 13 mixte : 4 rédaction : 1	- c. linguistique : 14 - les trois composantes : 4

On remarque par ailleurs que, dans une forte proportion (72%), le type de test utilisé est composé de questions à choix multiples (qcm). Essentiellement, ce test est le TEFEC ou une adaptation. Parfois, il est jumelé à une rédaction ou à un test de lecture. Nous le considérons alors comme un test mixte. Nous observons de plus que la rédaction ne constitue qu'à une occasion le type de test retenu pour

vérifier le niveau de maîtrise du français écrit. À travers ces pratiques, on remarque donc que la compétence linguistique constitue la composante principale de la compétence langagière pour les collèges. En effet, la dernière colonne du tableau nous fait voir que dans 14 cas sur 18, la seule composante de la compétence langagière visée par les tests est la composante linguistique. Enfin, il faut noter que le seuil de réussite déterminé pour le test à questions à choix multiples varie entre 36% et 65% et, souvent, d'une année à l'autre. Cette variation s'explique dans certains collèges par le nombre de places disponibles aux cours de mise à niveau. Bref, nous dégageons de l'analyse des tests d'entrée l'importance accordée à la connaissance et à la maîtrise du code. Examinons maintenant si la même attitude se retrouve dans l'analyse des mesures de rattrapages offertes aux élèves.

D'abord, nous apprenons que tous les collèges offrent des mesures de rattrapage. C'est donc dire que, partout, on considère qu'un certain nombre d'élèves n'ont pas les compétences nécessaires pour poursuivre des études collégiales. Trente-trois collèges offrent des cours de mise à niveau. Certains offrent plus d'un type de cours pour répondre à des clientèles différentes ou à des besoins différents. Nous avons vu à la question précédente que le mode de sélection utilisé est soit le résultat obtenu à un test d'entrée, soit la note apparaissant au bulletin scolaire, soit une formule mixte. Le tableau 20 fait voir que le contenu des cours de mise à niveau porte uniquement sur la grammaire dans un peu moins de la moitié des cas et qu'il porte à la fois sur la grammaire, la lecture et la rédaction dans un peu plus de la moitié des cours.

Tableau 20
Analyse des mesures de rattrapage offertes par les collèges

collèges n= 37/37	**Cours de mise à niveau** (n= 33/37) *Contenu des cours* grammaire : 15 grammaire/rédaction et lecture :16 autre : 2	**Centres d'aide** (n= 36/37) *Fonctionnement* tutorat : 36 programme préétabli : 15 sans programme préétabli : 21	**Autres mesures** (n= 14/37) Cours complémentaire : 10 Encadrement particulier dans les cours réguliers : 4

Donc, en ce qui regarde les cours de mise à niveau, contrairement aux tests d'entrée, on semble accorder une importance plus grande aux trois dimensions de la compétence langagière, bien que près de la moitié des répondants ne retiennent que la compétence linguistique. D'autre part, 27 collèges sur 33 ont déterminé que 60% constitue le seuil de réussite pour ce genre de cours. Certains (n=2) associent à cela un seuil de performance, comme ne pas faire plus d'une faute aux 13 mots, et un collège permet à l'élève qui a obtenu au moins 50% de s'inscrire au premier cours de la séquence régulière de cours.

Le tableau 20 fait connaître en plus qu'il existe des centres d'aide en français dans la presque totalité des collèges. Le tutorat constitue la formule d'aide privilégiée et universelle. Le tutorat par les pairs est la formule la plus répandue bien que dans certains établissements on préfère le tutorat par des professeurs ou des professionnels dont c'est la tâche principale. Dans les faits, la formule mixte de tutorat par des pairs et par des professeurs est le mode d'encadrement retenu. Nous remarquons de plus qu'on exerce ce tutorat à partir d'un programme déterminé dans 15 cas sur 36. Nous avons regroupé dans la catégorie de sans programme établi (21/36) les modes d'interventions centrés soit sur la réponse à un besoin ponctuel (11/21) ou sur une démarche personnalisée (10/21). L'accès aux centres d'aide est volontaire dans 34 cas, mais, dans plusieurs établissements, (20) on demande aux enseignants de suggérer fortement aux élèves éprouvant des difficultés de s'inscrire au centre. Nous remarquons donc que l'esprit de fonctionnement des centres d'aide est principalement de répondre à des besoins individuels et de s'adresser de façon personnalisée aux élèves afin, comme nous l'avons vu dans la section des rapports de recherche, de les motiver et de les rendre maîtres de leur propre réussite en langue.

Enfin, le tableau 20 fait savoir qu'une minorité des collèges (14/37) offrent d'autres mesures que les cours de mise à niveau et les centres d'aide. Parmi ceux qui offrent d'autres mesures, 10 collèges dispensent des cours complémentaires en français écrit, dont certains sont adaptés à une clientèle allophone. Pour terminer l'inventaire des mesures d'aide, nous observons que quatre collèges ont mis sur pied des formules particulières d'encadrement dans les cours réguliers pour les élèves qui présentent des problèmes distinctifs. Bref, nous pouvons conclure l'analyse des mesures de rattrapage en affirmant que celles-ci semblent avoir

comme objectif prioritaire de répondre à des besoins particuliers tout en tenant compte principalement de la compétence linguistique, mais aussi des autres composantes de la compétence langagière.

Pour clore l'étude du questionnaire des collèges, nous avons regroupé dans le tableau 21 les trois dernières questions, car celles-ci ne nous demandaient pas de créer plusieurs catégories d'analyse puisque les réponses étaient plus homogènes. Nous apprenons d'abord qu'il existe une politique de correction des travaux écrits dans 22 collèges sur 37. Par ailleurs, une analyse de ces politiques nous révèle que, dans la grande majorité des cas (17), ces politiques ne portent que sur la compétence linguistique. De plus, l'application de cette politique dépend principalement de l'enseignant sous l'autorité du département et du collège. Il n'existe pas de mesures serrées de contrôle de cette politique. Par ailleurs, nous avons découvert dans l'analyse que huit collèges possèdent une grille commune de correction et quatre de celles-ci seulement englobent les trois composantes de la compétence langagière.

Tableau 21
Politique de correction des travaux, objectifs terminaux et tests de fin d'étude

collèges n= 37/37	Politique de correction des travaux n= 22/37	Définition des objectifs terminaux (n=8/37)	Test de fin d'études (n= 1/37)

D'autre part, nous constatons qu'il n'existe pas d'objectifs terminaux de la maîtrise du français écrit dans la majorité des collèges : seulement huit collèges les ont définis explicitement. Cependant, lorsqu'ils sont déterminés précisément, ces objectifs recoupent les trois composantes de la compétence langagière dans sept cas sur huit. Enfin, nous observons qu'un seul collège, sur les 37 qui ont répondu au questionnaire, utilise un test de fin d'études autre que celui du MESS pour mesurer l'atteinte des objectifs terminaux en français écrit.

Le questionnaire des collèges révèle donc que le réseau collégial a fixé un niveau de maîtrise qui regarde particulièrement la compétence linguistique de la compétence langagière. Nous devons donc conclure que notre hypothèse ne se

vérifie que partiellement : il existe un cadre conceptuel da la compétence langagière, mais ce cadre tient compte principalement de la compétence linguistique à posséder à l'entrée dans les collèges. Cependant, nous observons que lorsque les collèges définissent des objectifs terminaux et s'occupent des particularités des élèves, à ce moment, ils ont tendance à englober plus généralement les trois composantes de la compétence langagière.

4.5.2 Le questionnaire d'enquête auprès des départements de français

Le questionnaire d'enquête auprès des départements de français avait comme buts de recueillir les avis des premières personnes impliquées dans l'enseignement du français au collégial et de faire un portrait des pratiques employées pour atteindre un niveau de maîtrise en français écrit. Certaines questions, comme celle des tests d'entrée, recoupent les questions adressées au collège, mais on cherchait à savoir ici si c'est le département de français qui en est le maître d'oeuvre. Le questionnaire a été envoyé aux 66 départements de français des collèges francophones. En tout, 32 départements ont répondu : 26 départements du secteur public et six départements du secteur privé. Le taux de réponse pour l'ensemble se situe à 49%, 63% pour le secteur public et 24% pour le privé. On rappelle ici qu'il est possible que certains départements n'aient pas répondu au questionnaire parce qu'on leur avait demandé de répondre au questionnaire des collèges : 48 collèges sur les 66 ont répondu aux deux questionnaires, ce qui constitue un taux de réponse (73%) fort satisfaisant .

Le questionnaire d'enquête auprès des départements comporte cinq questions portant sur les pratiques et les politiques départementales relatives à la maîtrise du français écrit. Dans l'ordre, les thèmes abordés sont : la définition des objectifs terminaux en français écrit, la compétence minimale que doit posséder un élève à la fin du collégial, l'imposition par le département d'un test d'entrée pour classer les élèves venant du secondaire, les mesures de rattrapage dont le département est responsable, la politique commune de correction du français écrit des travaux des élèves.

Un premier coup d'oeil au tableau 22 nous amène aux mêmes observations que nous avons faites précédemment pour les collèges : les seuils d'entrée sont

vérifie que partiellement : il existe un cadre conceptuel da la compétence langagière, mais ce cadre tient compte principalement de la compétence linguistique à posséder à l'entrée dans les collèges. Cependant, nous observons que lorsque les collèges définissent des objectifs terminaux et s'occupent des particularités des élèves, à ce moment, ils ont tendance à englober plus généralement les trois composantes de la compétence langagière.

4.5.2 Le questionnaire d'enquête auprès des départements de français

Le questionnaire d'enquête auprès des départements de français avait comme buts de recueillir les avis des premières personnes impliquées dans l'enseignement du français au collégial et de faire un portrait des pratiques employées pour atteindre un niveau de maîtrise en français écrit. Certaines questions, comme celle des tests d'entrée, recoupent les questions adressées au collège, mais on cherchait à savoir ici si c'est le département de français qui en est le maître d'oeuvre. Le questionnaire a été envoyé aux 66 départements de français des collèges francophones. En tout, 32 départements ont répondu : 26 départements du secteur public et six départements du secteur privé. Le taux de réponse pour l'ensemble se situe à 49%, 63% pour le secteur public et 24% pour le privé. On rappelle ici qu'il est possible que certains départements n'aient pas répondu au questionnaire parce qu'on leur avait demandé de répondre au questionnaire des collèges : 48 collèges sur les 66 ont répondu aux deux questionnaires, ce qui constitue un taux de réponse (73%) fort satisfaisant .

Le questionnaire d'enquête auprès des départements comporte cinq questions portant sur les pratiques et les politiques départementales relatives à la maîtrise du français écrit. Dans l'ordre, les thèmes abordés sont : la définition des objectifs terminaux en français écrit, la compétence minimale que doit posséder un élève à la fin du collégial, l'imposition par le département d'un test d'entrée pour classer les élèves venant du secondaire, les mesures de rattrapage dont le département est responsable, la politique commune de correction du français écrit des travaux des élèves.

Un premier coup d'oeil au tableau 22 nous amène aux mêmes observations que nous avons faites précédemment pour les collèges : les seuils d'entrée sont

définis plus précisément que les seuils de sortie. Il faut dire ici que nous avons inversé l'ordre des questions par rapport aux questionnaires des collèges afin de vérifier si les départements s'étaient penchés davantage sur ce sujet. On sait que la précision des objectifs terminaux en français est une des préoccupations et des recommandations de la coordination provinciale de français depuis 1989. On remarque que le taux de départements ayant défini des objectifs terminaux (28%) se situe sensiblement au même niveau que celui des collèges (22%). Les départements semblent dans l'ensemble s'en tenir aux objectifs généraux de formation du programme de cours de français que l'on retrouve dans les Cahiers de l'enseignement collégial.

Par ailleurs, nous observons qu'il existe chez les départements de français la même division quant à l'imposition de tests d'entrée au collège : les avis sont partagés entre l'utilisation d'un test ou l'utilisation du dossier scolaire du secondaire comme modes de sélection et de classification des élèves. Par contre, nous constatons grâce à ce tableau que les départements de français ont presque de façon unanime (90%) une politique commune de correction des travaux, ce qui est de beaucoup supérieur à la pratique des collèges (60%). L'analyse détaillée des réponses au questionnaire devrait nous permettre de mieux faire voir ce que les départements de français entendent par la maîtrise du français écrit et la compétence langagière.

Tableau 22
Sommaire des réponses au questionnaire des départements

Départements n=32	**Question 1** Objectifs terminaux	**Question 2** Compétence minimale	**Question 3** Test d'entrée	**Question 4** Mesures de rattrapage	**Question 5** Politique de correction
oui	9	7	13	31	29
non	23	25	19	1	3

La première et la seconde question concernant la précision des objectifs terminaux et la compétence minimale devaient nous permettre de dégager la conception de la compétence langagière qu'expriment les départements de français. On remarque que peu de départements l'ont fait. De plus, des neuf départements qui ont défini les objectifs terminaux, il y en a quatre qui sont en train de le faire ; le travail est en voie d'élaboration. Cependant, nous constatons

que lorsque les objectifs sont précisés, ils concernent à la fois la lecture et l'écriture et ils touchent les trois composantes de la compétence langagière.

La seconde question cherchait à connaître de façon pratique le seuil de réussite qu'avaient déterminé les départements. Malheureusement, dans la plupart des cas, une confusion s'est produite entre les termes « objectifs terminaux » et « compétence minimale », lesquels ont été jugés équivalents. Ainsi, il a été difficile de recueillir précisément des informations qualitatives ou quantitatives sur le seuil de réussite représentant la compétence minimale que devraient atteindre les élèves à la fin du collégial. Néanmoins, sept départements considèrent avoir défini la compétence minimale en français écrit que doit posséder un élève à la fin du collégial. De ce nombre, trois départements l'ont fait de façon formelle alors que quatre sont en voie de le faire. Là encore, lorsque les critères sont précisés, ils regardent à la la fois la lecture et l'écriture et ils touchent les trois composantes de la compétence langagière.

Cependant, trois des sept départements considèrent que les objectifs terminaux en français écrit doivent être atteints au début de la séquence des cours obligatoires avant de passer à la formation en littérature. Cette prise de position fait la démonstration, selon nous, de l'importance accordée à la composante linguistique qui devient une sorte de seuil minimal avant de passer à des dimensions plus complexes. Ces départements offrent aux élèves des cours de rédaction et de lecture comme activités préparatoires à l'étude de la littérature. La réussite à ces cours devient donc un moyen de vérifier l'atteinte de la compétence minimale en français. Enfin, lorsque cette compétence est évaluée autrement que par l'examen du MESS, l'évaluation se fait également à l'aide d'une rédaction à la fin de chaque cours, ou à la fin des quatre cours obligatoires et elle recouvre les trois composantes de la compétence langagière. Le seuil de réussite est fixé à 60% et un département a déterminé un niveau de performance pour la compétence linguistique qui se traduit par une faute aux 30 mots.

Bref, il faut retenir d'abord des deux premières questions du questionnaire des départements que peu de départements ont défini clairement les objectifs terminaux à atteindre et la compétence minimale à posséder à la fin du collégial. Il nous semble cependant que le portrait va changer avec le renouveau de

l'enseignement collégial et des programmes de français dans lesquels la compétence à démontrer est exprimée plus précisément que dans les anciens Cahiers de l'enseignement collégial. Deuxièmement, nous observons que lorsque les collèges définissent les objectifs terminaux et le niveau de compétence minimale, ils considèrent la lecture et l'écriture et les critères retenus concernent les trois composantes de la compétence langagière. Cependant, comme pour les collèges, on constate que la maîtrise de la compétence linguistique constitue un élément majeur de la compétence langagière et l'affirmation de départements voulant que la compétence minimale doit être atteinte avant le programme du collégial en est la preuve. Il ne faut pas oublier cependant que le petit nombre de répondants nous amène à être prudents dans l'explication de ces résultats.

En ce qui a trait aux tests d'entrée, on remarque chez les départements le même phénomène que chez les collèges : les avis sont partagés. Certains (13) considèrent qu'il faut un test d'entrée pour classer les élèves et d'autres (19) affirment que les informations fournies par le dossier scolaire du secondaire sont suffisantes. De plus, on observe que le test utilisé est le même que celui décrit par les collèges : un test à questions à choix multiples, le TEFEC dans la plupart des cas. Cette attitude rejoint celle observée plus haut à savoir l'importance du contrôle de la compétence linguistique avant d'aborder les cours de niveau collégial. La composante linguistique de la compétence langagière constitue ici aussi un aspect déterminant de la maîtrise du français écrit.

La pratique des départements de français relative aux mesures de rattrapage épouse le même modèle que celui employé dans les collèges. D'ailleurs, la plupart du temps, c'est le département de français qui est responsable des mesures de rattrapage, comme les cours de mise à niveau et les centres d'aide.

Trente et un départements sur 32 se disent responsables de mesures de rattrapage. De ce nombre, 29 ont la responsabilité d'un cours de mise à niveau. La sélection des élèves et leur classification dans certains cours de mise à niveau se font aussi par l'entremise des résultats à un test d'entrée ou par la note du dossier scolaire de cinquième secondaire ou par une formule mixte. Nous apprenons ici cependant que l'assignation à ces cours est obligatoire à huit reprises. Dans les

autres cas, l'élève est fortement invité à s'y inscrire ou les départements n'ont pas précisé cette modalité.

Tableau 23
Analyse des mesures de rattrapage offertes par les départements

	Cours de mise à niveau (n= 29/31)	**Centres d'aide** (n= 26/31)	**Autres mesures** (n= 10/31)
départements n= 31/32	*Contenu des cours* grammaire: 9 grammaire/rédaction et lecture:18 autre: 1	*Fonctionnement* tutorat: 26 programme préétabli: 17 sans programme préétabli: 9	Cours complémentaires: 8 Encadrement particulier dans les cours réguliers: 2

Au tableau 23, nous observons pour le contenu des cours une certaine différence avec ce que les collèges avaient fourni comme information. En effet, les départements offrent un plus grand nombre de cours qui touchent à la fois la révision de la grammaire, la rédaction et la lecture, ceci dans une proportion de 62% contrairement à un taux de 48% chez les collèges. Un contenu axé sur la grammaire seulement n'existe que dans neuf départements, soit un taux de 31% comparativement à 45% chez les collèges. La préoccupation de la globalité des activités langagières semble donc plus importante aux yeux des départements de français qu'à ceux des collèges, ceux-ci insistant avant tout sur la composante linguistique de la compétence langagière. Le seuil de réussite à ces cours est, pour la grande majorité, de 60%, mais il s'exprime parfois en termes de performance linguistique à l'écrit : alors il se traduit par 1 faute aux 16 mots.

Vingt-six départements de français ont affirmé en plus être responsables d'un centre d'aide. Là encore, la formule du tutorat par des pairs ou des professionnels est le mode de fonctionnement généralisé. On exerce ce tutorat à partir d'un programme prédéterminé dans 17 centres tandis que, dans neuf centres, on fonctionne par interventions ponctuelles et personnalisées. Les programmes prédéterminés peuvent dans certains cas avoir recours à des didacticiels. Le support le plus généralisé reste l'imprimé. Il faut savoir d'ailleurs que la plupart des centres utilisent du matériel conçu expressément à leur intention. L'accès à ces centres est volontaire dans la plupart des cas, mais là aussi

on demande au milieu de référer les élèves qui présentent d'énormes difficultés. Enfin, 10 départements offrent d'autres mesures de rattrapage que les cours de mise à niveau et les centres d'aide. Ce sont, règle générale (8), des cours complémentaires en français écrit, dont certains sont adaptés à une clientèle allophone. Deux départements, pour leur part, ont élaboré des formules d'encadrement qui s'intègrent au cours réguliers de français. Les mesures de rattrapage, comme nous l'avons remarqué pour les collèges, ont comme objectifs d'amener la compétence linguistique des élèves à un seuil acceptable et d'offrir des interventions personnalisées additionnelles pour susciter la motivation.

Un bref retour au tableau 23 nous permet de revoir que 29 départements sur 32 se sont donné une politique commune de correction du français écrit, dont sept de façon informelle seulement, c'est-à-dire qu'il existe une entente tacite entre les enseignants sur la façon de corriger sans qu'elle ait été institutionnalisée dans les politiques du département de français. Comme nous l'avons souligné auparavant, une politique commune de correction des travaux semble plus importante pour les départements que pour les collèges. Ceci confirme en fait que les départements ont plus de contrôle ou de pouvoir sur la réalisation d'une politique de correction que peut en avoir la direction des collèges, qui, souvent, émet des souhaits. Mais dans la pratique, la transformation des souhaits en réalité se fait par l'entremise des départements et des enseignants.

Une analyse de ces politiques révèle que, dans 19 cas (65%), cette politique ne porte que sur la composante linguistique de la compétence langagière. Cela se traduit par des directives comme enlever jusqu'à un maximum de 30 points pour les fautes, etc. Seulement 35 % des départements explicitent la part des autres composantes de la compétence langagière dans la correction des travaux. Par ailleurs, la moitié des départements (16) utilisent une grille commune de correction. Cette grille ne recouvre que la composante linguistique de la compétence langagière à neuf occasions, mais les trois composantes sont présentes dans les grilles de correction des sept autres départements. Il ressort que la composante linguistique de la compétence langagière a tout de même une prépondérance sur les autres composantes.

Le questionnaire des départements révèle donc que les départements de français n'ont pas encore défini clairement les objectifs terminaux et le seuil de compétence minimale en français écrit au collégial. Cependant, lorsque ceci est précisé, on constate que les départements présentent des critères regroupant les trois composantes de la compétence langagière en lecture et en écriture. Par contre, la majorité des départements ne le font pas et on peut dégager, à travers les pratiques que sont les tests d'entrée, les cours de mise à niveau, les centres d'aide et les politiques de correction, que la compétence linguistique constitue le critère prédominant pour juger de la maîtrise du français écrit. Un portrait semblable se dégageait de l'analyse des questionnaires des collèges. Nous concluons donc également pour les départements de français que notre hypothèse ne se vérifie que partiellement : le cadre conceptuel qui se dégage des pratiques accorde une prépondérance à la compétence linguistique. Cependant, nous observons que lorsque les départements définissent des objectifs terminaux, ils ont tendance à englober plus généralement les trois composantes de la compétence langagière.

4.5.3 Le questionnaire d'enquêtes auprès d'experts en français

Comme nous l'avons souligné au chapitre précédent, le questionnaire adressé aux experts avait comme objectif de recueillir des avis sur ce que devrait être la compétence en français écrit et sur les meilleurs moyens de l'évaluer. Contrairement aux questionnaires des collèges et des départements de français, les réponses fournies par les experts ne nous permettront pas de dégager un portrait des pratiques relatives à la maîtrise du français écrit, mais plutôt de brosser un tableau idéal proposé par des gens qui se sont fait connaître par leurs réflexions et par leurs recherches dans le domaine de la didactique du français. Il peut être intéressant d'observer les écarts entre des situations souhaitées et des situations réelles et de confronter ces différences avec un cadre théorique et la réalité. C'est le rôle que nous entendons faire jouer aux commentaires soumis par les experts qui ont répondu au questionnaire.

Le questionnaire a été adressé à 50 personnes : 17 proviennent du milieu universitaire et 33 des collèges. Vingt-six personnes ont répondu à l'appel. De ce nombre, six ont indiqué ne pas avoir le temps nécessaire pour répondre au questionnaire. Donc, 20 personnes ont effectivement répondu, ce qui donne un

taux de réponse de 40%. Des répondants, huit proviennent du milieu universitaire et 12 des cégeps. Le taux de réponse chez les universitaires est de 47% tandis qu'il est de 36% pour les collèges. Nous aurions souhaité un taux de réponse plus important, mais compte tenu du type de questionnaire et du temps demandé pour y répondre, nous croyons que ces avis reflètent assez fidèlement ceux partagés par l'ensemble des gens approchés. Plusieurs répondants ont affirmé avoir consacré près de deux heures, soit deux fois plus de temps que nous avions prévu nécessaire pour répondre aux questions.

Les questionnaires comportaient six questions ouvertes qui concernaient les objectifs terminaux à atteindre en français écrit, une définition de la compétence minimale, les meilleurs moyens et contextes pour l'évaluer ainsi que la pertinence d'utiliser des tests d'entrée et d'offrir des mesures de rattrapage en français écrit. À chaque question, nous demandions aux répondants d'expliquer leur position respective et de la motiver. Dans le traitement des résultats pour chacune des questions, nous avons d'abord tenu compte de l'avis pour chaque question et deuxièmement, nous avons créé des catégories afin de classer les explications fournies. Nous allons présenter des tableaux pour chaque question, contrairement aux questionnaires des collèges et des départements, parce que nous croyons important d'analyser les explications des avis présentés pour chacune des questions.

À la première question qui avait trait aux objectifs terminaux en français écrit, nous avons cru bon d'abord de distinguer les réponses où on faisait explicitement référence à la lecture et à l'écriture de celles qui n'ont retenu que l'écriture. Nous n'avions pas précisé dans le questionnaire ce que nous entendions par français écrit afin de ne pas influencer les réponses. Des 20 répondants, 14 présentent des réponses qui ne recoupent que l'écriture tandis que six font mention des deux. Cependant, nous verrons plus loin que lorsqu'il s'agit d'évaluer la compétence en français écrit, ces mêmes personnes proposent des moyens qui touchent à la fois l'écriture et la lecture.

Nous avons par la suite classé les objectifs terminaux proposés en fonction de notre cadre conceptuel tenant compte des trois composantes de la compétence langagière. Il s'agissait que la réponse recoupe une des compétences décrites dans

la grille d'analyse pour la classer dans une des composantes. Si un expert affirmait qu'un élève devait pouvoir écrire sans fautes à la fin du collégial, sa réponse était classée dans la compétence linguistique. Nous avons ajouté aux trois compétences de base deux catégories : celles de la métacognition et de la motivation, afin de rendre compte explicitement de dimensions sous-entendue dans notre grille.

Tableau 24
Les objectifs terminaux selon les experts (n=20)

Objet d'apprentissage	La compétence langagière	La performance	
		point de vue	
écriture seulement : 14	deux composantes : 5	*qualitatif*	*quantitatif*
écriture/lecture : 6	(linguistique, textuelle)	savoir : 7	(6)
	trois composantes : 15	maîtrise : 6	1f./40 m.
	(y incluant motivation/	autonomie : 7	
	métacognition : 3)		

Tous les experts (20) considèrent que les objectifs terminaux doivent tenir compte des composantes linguistique et textuelle de la compétence langagière, en d'autres mots, que les élèves devraient pouvoir écrire correctement un texte bien construit. Cinq parmi ces derniers ne retiennent pas la dimension discursive et trois ajoutent des objectifs de l'ordre de la métacognition et de la motivation.

Dans un deuxième temps, nous avons classé les réponses selon le niveau de performance attendue à la fin des études. Cette performance se traduit de façon qualitative ou quantitative. Les réponses se répartissent à peu près également entre les trois catégories créées : le savoir (7), la maîtrise (6) et l'autonomie (7). On rappelle que le savoir renferme les données où l'importance première est attribuée aux connaissances à posséder ; la maîtrise recoupe les affirmations où un individu fait la démonstration d'une performance acceptable ; enfin, l'autonomie regroupe les assertions insistant sur le fait que le scripteur/lecteur peut comprendre et produire des textes variés. Enfin, lorsqu'il s'agit de définir une norme pour la compétence linguistique, la moyenne des experts qui le spécifient (6) est de une erreur par 40 mots.

La seconde question concerne la compétence minimale en français écrit. Il y a eu confusion entre celle-ci et la première. Nous en sommes partiellement responsables même si la validation n'a pas fait ressortir cette faiblesse. Plusieurs

répondants ont ressenti de la difficulté à distinguer les objectifs terminaux de la compétence minimale. Dans notre esprit, la compétence minimale représentait un seuil qui agit comme un indicateur de performance suffisante, tandis que l'objectif terminal représentait le but ultime, non nécessairement quantifiable. D'ailleurs, les répondants qui ont explicitement répondu à cette question ont donné plus d'indications de l'ordre des performances à rendre en fonction d'un seuil de compétence. Nous avons classé les réponses de cette question de la même manière que pour la précédente.

On remarque d'abord que, pour la compétence minimale, les experts se répartissent de la même manière lorsqu'ils s'agit d'indiquer si celle-ci recoupe la lecture et l'écriture : 14 ne mentionnent que l'écriture tandis que six spécifient l'importance des deux. On observe aussi pour cette question que sept personnes sur l'ensemble ne retiennent que les compétences textuelle et linguistique. De plus, un nombre supérieur de répondants (10) ont donné un seuil quantitatif de performance. La moyenne à l'écrit est la même que pour la question précédente, à savoir une faute aux 40 mots. Enfin, les experts jugent que l'autonomie est un critère plus important que le savoir pour fixer un niveau de compétence. Le critère d'autonomie implique qu'un scripteur/lecteur peut lire et écrire des textes variés. On imagine alors que cela se traduira dans le type de test qui devrait évaluer la compétence des élèves, c'est ce que nous révèlent la troisième et la quatrième question.

Tableau 25
La compétence minimale selon les experts (n=20)

Objet d'apprentissage	**La compétence langagière**	**La performance** *point de vue*	
		qualitatif	*quantitatif*
écriture seulement : 14	deux composantes : 7	(10)	(10)
écriture/lecture : 6	(linguistique, textuelle)	savoir : 3	1f./40 m.
	trois composantes : 13	autonomie : 10	
	(y incluant motivation/ métacognition : 3)		

Le tableau 26 qui suit présente de façon regroupée les réponses aux questions trois et quatre. Nous avons d'abord cherché à connaître à quel moment devrait se faire l'évaluation de la compétence minimale. Dix des répondants affirment que l'évaluation doit se faire pendant chaque cours, cela dans un esprit

d'évaluation formative et séquentielle. Huit d'entre eux pensent que l'évaluation doit se situer à la fin de chaque cours pour correspondre alors à une évaluation avant tout sommative, mais aussi formative quand on considère que chaque cours est un préalable au suivant. Enfin, 12 des répondants affirment que l'évaluation devrait se tenir à la fin des quatre cours obligatoires, cela dans un but sommatif ou de certification des études. Nous constatons donc que, selon la majorité des experts, une évaluation finale de l'atteinte de la compétence minimale doit se tenir à la fin du programme pour s'assurer que les élèves ont atteint ce seuil, mais nous observons de plus que plusieurs d'entre eux insistent sur l'aspect formatif de l'évaluation et sur l'importance du rôle d'information que doit fournir toute évaluation. On insiste d'ailleurs sur la présence de critères clairs et précis.

Tableau 26
Contexte de l'évaluation selon les experts (n=20)

Moment de l'évaluation	Fonction de l'évaluation	Type de test	Critères d'évaluation
- pendant chaque cours : 10	formative : 10	rédaction à partir d'un texte à commenter : 15	Les trois composantes : 16
- à la fin de chaque cours : 8	sommative : 8	test mixte (grammaire et rédaction) : 5	Prépondérance de l'aspect linguistique: 6
- après les quatre cours : 12	certificative : 12		

La quatrième question porte plus précisément sur le type de test à utiliser. La majorité des répondants (15) optent pour un test qui sollicite à la fois les habiletés de lecture et d'écriture. On privilégie donc un test où l'élève doit rédiger un commentaire ou une critique à partir d'une lecture. On exclut la formule utilisée actuellement pour le test de cinquième secondaire et pour le test de français écrit des collèges et des universités où les élèves expriment leur opinion sur des sujets d'actualité à partir d'affirmations. On insiste sur la contextualisation de l'épreuve afin de mesurer de façon plus globale et précise la compétence langagière de l'étudiant, laquelle se démontre à travers des activités de lecture et d'écriture. Certains répondants (5) suggèrent un test mixte qui pourrait se dérouler en deux séances. La première devrait principalement vérifier le niveau de connaissances linguistiques à l'aide d'un questionnaire à choix

multiples sur l'orthographe, le vocabulaire, la grammaire et la syntaxe. L'autre séance consisterait à vérifier les habiletés rédactionnelles des élèves au moyen d'une composition.

Selon la majorité des répondants, le contexte de réalisation de la performance devrait se décrire de la façon suivante : les élèves ont trois heures pour rédiger un texte de 600 mots sous la forme d'un essai. Ils reçoivent un texte à lire au début de l'épreuve, texte qui sert de déclencheur à la composition. Ils ont de plus droit à un dictionnaire et à une grammaire. Lorsqu'on propose un test mixte à deux séances, chacune d'elles ne devrait pas durer plus de deux heures.

La majorité des répondants (16) considèrent que les critères de correction doivent regrouper les trois composantes de la compétence langagière. La plupart d'entre eux (10) considèrent que l'on doit accorder un poids équivalent à chacune des compétences à savoir la compétence linguistique, textuelle et discursive. Par contre, un certain nombre (6) insiste pour accorder au moins la moitié des points à la performance relative au respect du code. Enfin, on fixe le seuil de réussite à 60%. Donc, le contexte idéal d'évaluation tracé par les experts s'éloigne un peu de la pratique actuelle et les critères utilisés pour juger de la compétence langagière se distinguent de ceux suggérés par les collèges et les départements. En effet, selon la majorité des experts, la compétence linguistique ne devrait pas avoir une prédominance si tranchée sur les autres composantes.

À la cinquième question, nous cherchions à recueillir les avis des experts sur la présence et sur le rôle des tests d'entrée au collège.

Tableau 27
Avis des experts sur la pertinence des tests d'entrée et des mesures de rattrapage n=20

Les tests d'entrée		**Les mesures de rattrapage**	
Avis	*Explication*	*Avis*	*Explication*
en accord: 10	résultat du secondaire insuffisant : 8	en accord: 16	aide adaptée : 16
en désaccord: 10	résultat du secondaire suffisant : 10	en désaccord: 04	Situation anormale : 4

Nous observons à ce propos la même divergence d'opinions qui apparaissait chez les collèges et les départements : 10 répondants affirment qu'il ne devrait pas y avoir de tests d'entrée parce que les résultats du secondaire devraient permettre de reconnaître que les élèves possèdent les compétences minimales pour amorcer des études collégiales. Par contre, les 10 autres jugent qu'il est nécessaire d'imposer des tests d'entrée et la raison avancée par la majorité d'entre eux (8) est que les résultats du secondaire ne donnent pas un portrait juste de la compétence des élèves. Nous remarquons donc que nous nageons ici dans une complète opposition de pensée. Cependant, les experts s'entendent pour dire que le rôle premier de ces tests d'entrée est de donner un diagnostic précis à chaque élève et à l'institution afin d'offrir par la suite de l'aide adaptée si nécessaire.

La dernière question concernait effectivement les mesures de rattrapage et ce qu'en pensaient les experts. Ils sont pour la plupart d'accord (16) avec la présence de ces mesures, mais certains opinent que, normalement, elles ne devraient pas être nécessaires. Selon eux, le meilleur moyen d'aide serait celui qui toucherait à toutes les dimensions de la compétence langagière afin de rendre l'élève capable de comprendre et de produire des textes variés. L'objectif à poursuivre serait de rendre l'élève autonome et de faire en sorte qu'il se sente le premier responsable de ses performances en langue. La formule du centre d'aide semble, toujours selon ces experts, le moyen qui pourrait le mieux atteindre cet objectif.

L'analyse des réponses des experts nous trace donc un portrait d'une situation souhaitée qui s'éloigne quelque peu des pratiques du milieu. On insiste ici sur le contrôle des trois composantes de la compétence langagière à la fin du collégial et sur la qualité d'autonomie dont devrait faire preuve chaque élève. Nous remarquons cependant que les avis des experts rejoignent les conclusions dégagées de l'analyse des rapports de recherche.

Nous pouvons conclure brièvement cette section en affirmant qu'il existe un écart entre la conception de la compétence minimale observée dans les pratiques et celle contenue dans les discours tenus par les gens du milieu. Nous retrouvons dans les discours un concept de compétence langagière à trois

composantes tandis que se dégage des pratiques une nette prépondérance de la compétence linguistique. Est-ce possible d'établir des ponts entre ces deux rives ? C'est la question à laquelle s'attaquera le dernier chapitre en tentant d'interpréter les résultats obtenus et en avançant certaines recommandations qui se dégagent de cette étude.

4.6 La synthèse des résultats

L'hypothèse centrale de cette recherche était qu'*il existe un cadre implicite de la compétence langagière dans les avis et les pratiques du milieu qui recoupe un cadre théorique de la compétence langagière comprenant trois composantes : les compétences discursive, textuelle et linguistique.*

Cette hypothèse centrale se subdivisait en trois hypothèses de travail. La première postulait qu'*il est possible de dégager des rapports de recherche un cadre d'analyse de la compétence langagière qui recoupe un cadre théorique de la compétence langagière comprenant trois composantes : les compétences discursive, textuelle et linguistique.* La seconde avançait qu'*il est possible de dégager des examens et des tests utilisés un cadre d'analyse de la compétence langagière qui recoupe un cadre théorique de la compétence langagière comprenant trois composantes : les compétences discursive, textuelle et linguistique.* La troisième supposait qu'*il est possible de dégager des avis et pratiques du milieu un cadre d'analyse de la compétence langagière qui recoupe un cadre théorique de la compétence langagière comprenant trois composantes : les compétences discursive, textuelle et linguistique.*

L'analyse des résultats révèle que l'hypothèse centrale est confirmée en partie seulement. Il existe dans les avis et les pratiques du milieu un cadre conceptuel de la compétence langagière, mais ce cadre ne recoupe pas toujours les trois composantes retenues dans notre cadre conceptuel. Nous avons remarqué cependant que ce cadre conceptuel à trois composantes se retrouve dans les rapports de recherche et dans les avis des experts. Il se retrouve également chez les collèges et les départements de français qui ont défini ou sont en train de définir les objectifs terminaux de français, mais ces collèges et départements sont minoritaires. Nous avons relevé aussi que l'examen de cinquième secondaire et

que le test de français écrit des collèges et des universités s'appuient sur un cadre conceptuel à deux facteurs, la langue et le discours, et que la compétence textuelle était intégrée au facteur du discours. Ceci infirme donc en partie une de nos hypothèses de travail parce que la compétence textuelle n'est pas explicite. Cependant, il faut retenir qu'elle n'est quand même pas absente et on pourrait dire que notre cadre conceptuel permettrait de rendre explicite cet aspect important de la compétence langagière. Enfin, nous avons observé que les pratiques majoritaires des collèges, des départements de français et des universités, lorsqu'il s'agit d'imposer des tests d'entrée et d'offrir des mesures de rattrapage, concernent principalement et parfois uniquement la compétence linguistique de la compétence langagière. Nous allons tenter au prochain chapitre d'expliquer ces constatations.

En faisant la synthèse de l'ensemble des sources de données, on peut tracer le portrait suivant de la compétence langagière à atteindre à la fin du collégial. On la définirait comme la capacité de comprendre et de produire différents discours (selon les avis des experts et les rapports de recherche) tout en respectant de façon impérative les règles de la langue (selon les politiques institutionnelles et les pratiques des collèges, des universités et des départements de français, les critères du test de français des collèges et des universités et de l'examen de cinquième secondaire). Ceci se traduirait par le fait de ne commettre à la fin du collégial pas plus d'une erreur au trente mots dans un texte clair et cohérent. L'élève en ferait la démonstration par l'entremise d'une composition lui demandant d'exprimer un commentaire ou une critique à partir d'une lecture (selon les avis des experts). L'élève incompétent qui commettait une faute au quinze mots à l'entrée se serait donc amélioré grâce à certains cours de mise à niveau et par différents ateliers de perfectionnement en langue offerts par les centres d'aide. Si la tendance se maintient, on devrait voir de plus en plus de collèges et de départements préciser les objectifs terminaux propres au collégial et ces derniers recouperaient les trois composantes de la compétence langagière telles que définies dans notre cadre conceptuel : les compétences linguistique, textuelle et discursive en lecture et en écriture. Enfin, selon les collèges et les universités, on pourrait affirmer qu'une caractéristique importante de ce portrait est le fait que la maîtrise de la compétence linguistique constitue un préalable majeur pour être admis dans ces établissements et pour réussir ses études.

Chapitre 5

L'interprétation des résultats

Dans ce dernier chapitre, nous allons d'abord décrire la réponse obtenue à la question de recherche en expliquant les résultats pour chacune des hypothèses. Puis, nous verrons s'il est possible de proposer en synthèse une grille d'évaluation de la compétence langagière, grille représentative des pratiques du milieu et d'un cadre conceptuel. Nous avançons également quelques recommandations quant aux objectifs terminaux à privilégier en français au collégial et quant à la manière d'en vérifier l'atteinte, ceci tout en tenant compte du contexte actuel. Enfin, nous identifions les limites de cette recherche ainsi que les retombées possibles qui pourraient prendre la forme de différentes voies de recherches à emprunter.

5.1 La discussion des résultats

L'objectif général de cette recherche était de tracer un portrait le plus précis possible de la compétence langagière attendue à la fin du collégial. Cet objectif se subdivisait en deux objectifs particuliers. Le premier était de dégager des pratiques et des moyens utilisés par le milieu le niveau de maîtrise que devraient atteindre les élèves à la fin de leurs études. La dernière section du chapitre précédent a tracé brièvement le profil de cette compétence langagière qui se dégage de l'analyse des pratiques du milieu. Le deuxième objectif était de mettre au point une grille d'analyse de la compétence langagière tenant compte de ces avis et pratiques tout en s'appuyant sur un cadre conceptuel de la compétence langagière permettant d'expliquer les composantes de la maîtrise du français écrit. Nous nous attardons plus précisément dans ce chapitre à ce deuxième objectif en interprétant les résultats obtenus pour proposer, en synthèse, une grille d'évaluation de la compétence langagière.

La question de recherche à l'origine de la cueillette et de l'analyse des données était de savoir si on pouvait dégager de l'ensemble des recherches récentes au collégial, des résultats aux tests de cinquième secondaire et aux tests d'entrée à l'université, des avis d'experts et des politiques des cégeps et des universités une grille d'évaluation de la compétence langagière rendant compte de l'ensemble des compétences nécessaires en français écrit. Nous voilà rendus à l'étape d'apporter une réponse à cette question. Pour ce faire, nous procédons à

l'interprétation des résultats de nos trois hypothèses de travail, puis nous terminons avec l'hypothèse centrale de la recherche.

La première hypothèse de travail posait l'affirmation suivante : *il est possible de dégager des rapports de recherche un cadre d'analyse de la compétence langagière qui recoupe un cadre théorique de la compétence langagière comprenant trois composantes : les compétences discursive, textuelle et linguistique*. L'analyse des rapports de recherche nous a permis de confirmer cette hypothèse. Il nous semble juste et évident de retrouver ce cadre conceptuel dans les rapports de recherche analysés, puisque les chercheurs s'appuient également sur les recherches récentes en didactique du français langue maternelle et ils rendent effectivement compte des préoccupations actuelles en la matière. Nous, dans cette recherche, nous avons effectué la même démarche que les chercheurs précédents et nous retenons de même cette conception de la compétence langagière.

Par ailleurs, l'analyse chronologique des rapports de recherche a mis en lumière le fait qu'il y a eu déplacement de l'attention des chercheurs d'un seul aspect de la compétence langagière, la compétence linguistique, vers l'ensemble de ses composantes et vers d'autres facteurs importants dans la maîtrise de la langue que sont la motivation et la métacognition. La réflexion sur l'apprentissage de la langue et sur sa maîtrise s'est complexifiée. Nous observons dans l'analyse de ces rapports le même phénomène que décrit fort bien Jean-François Halté (1992) dans *La didactique du français*, à savoir que participent maintenant à l'enseignement et à l'apprentissage de la langue maternelle plusieurs disciplines (la linguistique, la sociologie, la psychologie, la sémiologie, etc.) et plusieurs points de vue : ceux de l'élève, de l'enseignant et de l'institution.

Nous avons d'ailleurs présenté au second chapitre un cadre conceptuel qui rend compte de plusieurs variables en lecture et en écriture. Nous avons vu qu'elles sont étroitement reliées et qu'elles peuvent toutes jouer un rôle déterminant dans la réussite d'une tâche de lecture ou d'écriture. Les rapports de recherche analysés en font aussi la démonstration et insistent, surtout ces dernières années, sur l'apport important de toutes les disciplines à la maîtrise de

la langue afin de rendre l'élève un scripteur/lecteur autonome capable de comprendre et de produire différents discours.

Ceci nous amène à dire que chacune des disciplines ou des champs de savoir doit contribuer à la maîtrise de la langue en donnant les connaissances fondamentales nécessaires pour permettre à l'élève de comprendre le texte en contexte, la compétence discursive. Comme Smagorinsky et Smith (1992) l'affirment, des connaissances spécifiques sont nécessaires pour comprendre des discours. Le professeur d'histoire, de sociologie ou de littérature doit transmettre alors ces savoirs pour que l'élève interprète correctement ces discours. De plus, ces mêmes disciplines doivent faire connaître les caractéristiques ou les exigences particulières à rencontrer pour produire des textes cohérents, la compétence textuelle. Enfin, chaque discipline a aussi le rôle de fournir à l'élève les connaissances lexicales propres pour comprendre ou produire un discours clair et précis, la compétence linguistique. Dans ce contexte, le rôle de l'enseignement du français est de transmettre des connaissances générales de l'ordre des savoirs et des savoir-faire discursif, textuel et linguistique, lesquels sont transférables dans différents contextes. Nous retrouvons ces savoirs et savoir-faire aux tableaux 1 et 2. Les connaissances générales s'additionnent alors aux connaissances spécifiques pour produire et comprendre différents discours.

La seconde hypothèse de travail que nous avions avancée affirmait qu' *il est possible de dégager <u>des examens et des test utilisés</u> un cadre d'analyse de la compétence langagière qui recoupe un cadre théorique de la compétence langagière comprenant trois composantes : les compétences discursive, textuelle et linguistique*. L'analyse des rapports de l'examen de cinquième secondaire, du test de français écrit des collèges et des universités ainsi que de certains tests d'entrée utilisés par les collèges et les universités infirme cette hypothèse. Cependant, il faut apporter les nuances et les précisions suivantes. Effectivement, les tests d'entrée utilisés par les collèges, tel le TEFEC, et les tests d'entrée des universités que nous avons étudiés n'évaluent qu'une des composantes de la compétence langagière, la compétence linguistique. Sanchez (1990) l'avait d'ailleurs déjà constaté. Par contre, nous avons vu que l'examen de cinquième secondaire et que le test de français écrit des collèges et des universités contiennent explicitement deux des trois composantes de notre cadre conceptuel et que la troisième

composante, la compétence textuelle, est implicite. De plus, nous avons vu que le critère langue est le critère déterminant pour la réussite de l'examen.

Nous pourrions expliquer la première constatation, voulant que plusieurs tests ne recoupent que la compétence linguistique, par l'importance de la tradition qui considère la présence d'erreurs orthographiques et grammaticales comme la manifestation de la méconnaissance de la langue. Et, selon plusieurs personnes, la connaissance de base de cette langue est nécessaire pour passer à des apprentissages plus complexes. Nous avons vu au chapitre précédent que, pour certains départements de français, la compétence minimale est un préalable à l'étude de la littérature. Nous retrouvons d'ailleurs plusieurs affirmations du genre dans l'ouvrage de Melançon *et al.* (1993) sur l'enseignement de la littérature au cégep. On considère que « ...la compétence linguistique des élèves constitue (...) un obstacle majeur à l'étude du texte d'un point de vue littéraire. » (p.387) Il est vrai qu'une incompétence linguistique nuit à la compréhension des textes, mais, à notre avis, elle est étroitement reliée à la capacité de reconnaître la structure des discours et d'établir la cohérence globale des énoncés. Nous avons vu au deuxième chapitre que les compétences sont imbriquées les unes dans les autres et qu'un scripteur/lecteur expert ou compétent est quelqu'un qui sait à la fois gérer des problèmes de haut niveau, comme la cohérence sémantique, et des problèmes de bas niveaux, l'application des règles du code. En tenant compte des acquis des différentes sciences qui concourent à mieux nous faire connaître l'enseignement/apprentissage du français, il nous semble donc important d'offrir aux élèves des collèges et des universités des activités de mise à niveau qui regroupent toutes les opérations qu'un scripteur/lecteur doit effectuer.

Nous avons d'ailleurs vu à l'occasion du chapitre précédent qu'on s'interroge sur l'efficacité de certains moyens de rattrapage auprès d'élèves faibles (Roy *et al.* 1992). Les élèves faibles en langue ont un taux d'échec plus élevé lors de reprises de tests (voir la section 4.3), ce qui effectivement pose la question de l'efficacité des remèdes qu'on leur offre. Nous avons constaté lors de l'étude des politiques institutionnelles des collèges et des universités que, de façon majoritaire, les cours offerts ne retiennent que la dimension linguistique. Nous pensons que la compétence linguistique doit être mise en contexte et en relation avec les autres composantes pour se transférer. Nous croyons que les élèves

adultes des collèges et des universités doivent avant tout développer le contrôle des métaprocessus (Gombert, 1990), c'est-à-dire une réflexion consciente sur la langue, plutôt que d'apprendre par coeur et par répétitions dans des exercices des règles qu'ils auront tôt fait d'oublier ou qu'ils seront incapables d'utiliser et de contrôler correctement en situation d'écriture. Nous estimons donc qu'il est important de toujours placer les élèves en situation réelle de lecture et d'écriture, car ils sont la plupart du temps évalués de cette façon dans les cours qu'ils suivent au collège et, de plus, c'est la compétence que l'on veut développer chez eux pour leur permettre de poursuivre leurs études et de réussir.

Un rapport récent du Service des études et du développement des collèges de la Direction générale de l'enseignement collégial (DGEC, 1994) sur les centres d'aide en français apporte des informations intéressantes sur les performances des élèves et sur les mesures d'aide. Ce rapport fait connaître les résultats d'une étude de comparaison entre la note des élèves à l'examen de cinquième secondaire et à l'examen de fin du collégial. Les résultats de 13 000 élèves ont été analysés et on a observé de plus près les résultats de 1 046 élèves qui ont utilisé les services d'un centre d'aide en français. Ces résultats sont à interpréter avec énormément de prudence, car nous savons que les critères de correction du test des collèges sont différents de ceux du secondaire pour le facteur discours, ils ont été resserrés en 1993. D'ailleurs, il y a une baisse de six points entre mai 1992 et mars 1993. De plus, ces données ne tiennent pas compte de plusieurs variables intermédiaires qui pourraient expliquer les résultats obtenus. Il serait intéressant qu'une analyse qualitative complète cette première étude. D'ailleurs, à notre avis, il existe, dans les résultats des examens de cinquième secondaire et de fin de collégial, une mine d'informations qui seraient utiles pour mieux comprendre le problème de la maîtrise du français écrit. On devrait mieux les exploiter.

Nonobstant ce qui précède, certains résultats nous permettent de rejoindre les pistes d'explication que nous avons émises au chapitre précédent à propos de la possible existence d'une corrélation négative entre la langue et le discours. Nous avons dit alors qu'il faut être très prudent mais qu'on pouvait néanmoins avancer qu'on peut voir là le comportement de scripteurs non experts qui ne réussissent à se concentrer que sur un aspect à la fois. Dans ce rapport, on distingue trois classes d'élèves : les forts, les moyens et les faibles. Les forts ont

obtenu une moyenne générale de 60% et plus à l'épreuve du secondaire et ils ont eu plus de 50% pour les critères relatifs à la langue. Les moyens ont obtenu une moyenne générale de plus de 60%, mais ils ont moins de 50% pour les critères 5 à 7. Les faibles ont eu moins de 60%.

Ce rapport fait d'abord connaître qu'il y a une baisse des résultats pour l'ensemble des élèves (-1,43%) entre le collégial et le secondaire. Cette baisse est plus grande pour le discours (-2,45%) que pour la langue (-0,50%). Nous avons dit plus haut que la précision des critères pour le discours peut expliquer cela. La baisse ne serait donc pas réelle. Cependant, il est intéressant de savoir que les faibles ont progressé (11,28%) aux deux dimensions (langue : 13,80% ; discours : 8,56%), alors que les forts ont régressé (-4,25% ; langue : -5,19% ; discours : -3,23%). Ceci peut s'expliquer par le fait que les forts et les faibles avaient atteint des valeurs plafonds. Pendant ce temps, les moyens sont demeurés à peu près au même niveau (0,91%). Cependant, on voit poindre chez cette catégorie d'élèves ce qui pourrait être une corrélation négative entre la langue et le discours : les moyens qui étaient faibles en langue au secondaire se sont améliorés de 11,84% pour cet aspect, mais ils ont reculé de -10,94% pour le discours. Nous observons sensiblement aussi le même comportement pour les élèves (n=1 046) qui ont utilisé les services des centres d'aide en français. Ceci s'expliquerait par le fait que ces élèves dits moyens se concentrent sur un seul aspect de la langue et délaissent les règles de profondeur pour satisfaire aux conditions linguistiques. Nous rappelons qu'il faut être prudent et que nous avançons ces explications sur la pointe des pieds. Toutefois, nous pensons que cela nous demande de poursuivre plus loin les recherches et les réflexions pour mieux venir en aide aux élèves simultanément dans toutes les dimensions de la langue.

Par ailleurs, l'absence explicite de la compétence textuelle dans les critères de l'examen de cinquième secondaire et de fin du collégial pourrait à notre avis simplement s'expliquer par une question d'évolution et de mise à jour non complétée de la grille d'évaluation. Nous nous appuyons sur l'observation faite dans les rapports de recherche et dans les rapports des experts de la complexification des grilles d'analyse et de l'évolution des connaissances dans le domaine depuis 1986. Il est intéressant d'ailleurs d'observer que les grilles de correction depuis celle de Bureau (1985) ont tendance à retenir plus de dimensions

que la seule dimension linguistique. Nous apportons comme exemple la grille de correction du projet DIEPE (Description Internationale des Enseignements et des Performances en matière d'Écrit) (Gagné et Lalande, 1994) qui retient trois grands facteurs : la communication, le texte et la langue. On ajoute à ces facteurs un critère de qualités particulières, lequel a trait à l'originalité de la forme ou du contenu. Les trois facteurs peuvent s'apparenter aux trois composantes de notre cadre conceptuel. Le facteur communication se relie à la compétence discursive, le facteur texte à la compétence textuelle et le facteur langue à la compétence linguistique.

Enfin, pour terminer l'interprétation des résultats reliés à la seconde hypothèse, nous pourrions expliquer la prépondérance du critère de réussite pour l'aspect langue plutôt que pour le discours par la tradition d'abord et par l'importance de la norme. Comme Rondeau (1993) l'affirme et avant lui Ferdinand de Saussure, il y a à l'écrit des normes incontournables et ces normes sont tranchantes. Nous avons vu d'ailleurs que la tradition de relever le nombre d'erreurs et de les pénaliser était à l'origine de la transformation des critères de correction de l'examen de cinquième secondaire (voir section 4.2). Nous avons aussi souligné dans cette section qu'il est plus facile de repérer et de compter des erreurs de langue que de repérer et de compter des erreurs de discours. Cependant, comme plusieurs personnes (Bibeau *et al.*, 1987 ; Rondeau, 1993 ; Lecavalier, 1993), nous croyons qu'il faut considérer plus que le seul aspect orthographique pour juger de la maîtrise d'une langue. Par contre, il faut voir dans l'importance accordée à la compétence linguistique la manifestation d'un jugement social. La société considère que maîtriser le français écrit signifie écrire selon les règles de la langue. L'école doit alors faire en sorte d'atteindre cet objectif, mais l'école doit, à notre avis, poursuivre cet objectif conjointement avec le perfectionnement de la structuration du discours puisque la didactique du français montre que la langue est un système complexe et que le respect du code ne devrait pas être « une fin en soi, mais un instrument au service du discours et de la pensée » (Lecavalier, 1993).

La troisième hypothèse de travail soutenait qu'*il est possible de dégager des avis et pratiques du milieu un cadre d'analyse de la compétence langagière qui recoupe un cadre théorique de la compétence langagière comprenant trois*

composantes : les compétences discursive, textuelle et linguistique. L'analyse des politiques institutionnelles des collèges, des départements de français et des universités nous amène à infirmer cette hypothèse. La pratique majoritaire de ces institutions est basée principalement sur la compétence linguistique. Nous avons vu que cette compétence devient un préalable pour amorcer des études supérieures et que c'est un critère de sélection pour juger de la maîtrise du français écrit. Cependant, nous avons remarqué que, lorsque ces institutions précisent les seuils de sortie, à ce moment, la compétence langagière que devrait posséder un étudiant est plus complète et comprend la compétence textuelle et discursive. Cette attitude peut s'expliquer, comme pour les autres hypothèses, par l'importance de la tradition et de la norme.

Par ailleurs, il est intéressant d'observer qu'on demande quand même toujours plus que la compétence linguistique. Cela se traduit, d'une part, par le type de test utilisé autant à la fin du secondaire que du collégial, malgré que les critères de correction accordent une importance plus grande à l'aspect linguistique. D'autre part, cela se vérifie par les discours entretenus par les gens des universités et des collèges affirmant l'importance des habiletés en lecture et en écriture pour produire et comprendre différents types de discours dans des contextes variés (Conseil des collèges, 1989 ; McNicoll, 1991 ; Gervais, 1993). On dépasse à ce moment la simple compétence linguistique pour englober en même temps les compétences discursive et textuelle. De plus, il nous semble que le renouveau de l'enseignement collégial et la transformation des cours actuels de français vont amener les collèges et les départements de français à mieux définir les objectifs terminaux à atteindre à la fin du collégial. Nous avons remarqué à cet effet que, lorsque ces objectifs sont précisés, ils recoupent les trois composantes de la compétence langagière.

L'analyse des intentions éducatives en langue d'enseignement et littérature (Gouvernement du Québec, 1994) ainsi que l'analyse des compétences ou objectifs de chacun des trois nouveaux cours proposés démontrent, à notre avis, l'importance de tenir compte de l'ensemble des composantes de la compétence langagière. Or, il nous semble que l'ajout de périodes de laboratoire à l'enseignement et à l'apprentissage de la littérature ne peut que favoriser l'intégration des différents aspects de la compétence langagière. Il nous semble

que cette voie est prometteuse parce qu'elle ne sépare pas le linguistique du textuel et du discursif. Par ailleurs, on conserve les cours de mise à niveau pour les élèves qui ne maîtrisent pas suffisamment la compétence linguistique, mais, à notre avis, il faut également relier dans ces cours le linguistique au textuel et au discursif. Enfin, nous observons dans ces intentions éducatives que la correction linguistique reste un critère important : « L'application rigoureuse du code en est le résultat ultime recherché » (Gouvernement du Québec, 1994). En fait, nous voyons là la manifestation d'un jugement social, d'un certain seuil qualitatif important, mais retenons que ces intentions éducatives incluent aussi les autres aspects de la compétence langagière.

Or, nous avons également constaté à travers l'analyse des avis d'experts du milieu provenant des universités et des collèges que la compétence langagière que devrait posséder un étudiant à la fin du collégial devrait lui permettre de comprendre et de produire dans un langage clair, cohérent et correct, des discours variés dans divers contextes pour apprendre ou pour exprimer sa pensée. La compétence langagière définie par ces experts comprend les compétences linguistique, textuelle et discursive. Cela était prévisible tout comme pour les rapports de recherche, car ces experts ont été amenés, par leurs réflexions ou leurs recherches à observer que la maîtrise du français est un phénomène complexe qui demande la coordination de plusieurs connaissances et habiletés.

Enfin, pour conclure l'interprétation de ces hypothèses de travail, nous allons revenir à l'hypothèse centrale et à la question de recherche. L'hypothèse principale affirmait qu'*il existe un cadre implicite de la compétence langagière dans les avis et les pratiques du milieu qui recoupe un cadre théorique de la compétence langagière comprenant trois composantes : les compétences discursive, textuelle et linguistique*. Nous avons vu au chapitre précédent que cette hypothèse est vérifiée en partie. Elle ne se confirme pas dans chacune des sources de données, mais, lorsque nous en faisons la synthèse pour construire un modèle de la compétence langagière, nous pourrions effectivement affirmer que se dégage un modèle à trois composantes où on accorde un poids plus important à la compétence linguistique, étant un préalable à posséder avant le collégial pour entreprendre des études plus avancées. Il nous semble donc possible d'affirmer après la discussion des différentes hypothèses de travail que cette conception de la

compétence langagière est en somme présente dans les avis et pratiques du milieu. Elle est explicite chez les experts consultés, dans les rapports de recherche et chez les collèges et les départements de français qui ont déterminé ou sont à déterminer les objectifs terminaux propres à l'enseignement du français à la fin du collégial. Elle est latente ou en gestation dans les avis et les pratiques du milieu, mais si la tendance se maintient, elle devrait apparaître de façon de plus en plus explicite, car le renouveau de l'enseignement collégial et la modification des cours de français imposent au milieu de préciser les objectifs terminaux à atteindre. Nous avons d'ailleurs observé que, lorsque ces objectifs sont définis, la compétence langagière comprend alors explicitement les trois composantes : les compétences discursive, textuelle et linguistique.

5.2 Une possible grille d'évaluation

Tenant compte de la conclusion à laquelle nous sommes arrivés, nous pouvons maintenant apporter une réponse à la question de recherche que nous avions posée : quelle grille d'analyse se dégage de l'ensemble des recherches récentes au collégial, des résultats aux tests de cinquième secondaire et aux tests d'entrée à l'université, des avis et des politiques des cégeps et des universités ainsi que des commentaires et des jugements d'experts en la matière, laquelle grille rend compte de l'ensemble des compétences nécessaires en français écrit ? La grille d'analyse que nous proposons tient compte des pratiques du milieu et, pour cela, elle devient une grille d'évaluation d'une rédaction. Nous avons vu que la rédaction est la pratique la plus employée pour évaluer la performance des élèves en français écrit et qu'elle regroupe les trois composantes de la compétence langagière.

Nous avons aussi imaginé un contexte de rédaction ou de composition compatible avec le renouveau de l'enseignement collégial et les compétences à atteindre à la fin des cours de français. Comme les experts l'ont suggéré, la rédaction ou la composition devrait se faire à partir d'un texte littéraire. Le nouveau programme précise que l'élève aura à rédiger une analyse littéraire, une dissertation explicative ou un essai critique et qu'il devra soit expliquer le sens du texte lu ou exprimer son point de vue critique à propos de cette oeuvre. Le contexte de réalisation de la rédaction doit donc inclure la lecture et ainsi, il

devient possible d'évaluer la qualité de la lecture des élèves. L'évaluation du français écrit devient plus complète. Deuxièmement, ce contexte, contrairement à celui de l'examen actuel, permettrait de mesurer l'atteinte des objectifs terminaux propres au collégial. Dans ces objectifs, la formation littéraire s'intègre à la formation linguistique et textuelle. La littérature, selon notre cadre d'analyse, devient un objet central des connaissances de la dimension discursive, la capacité de comprendre et de produire un texte en contexte. Pour bien comprendre et interpréter les textes, l'élève doit recevoir ou rechercher les informations spécifiques pour bien les interpréter, et c'est à travers la rédaction que cette compétence littéraire se manifeste et se vérifie.

La grille d'évaluation que nous proposons (voir p.141) est en fait une synthèse de la grille d'analyse de la compétence langagière (voir les tableaux 1 et 2) et de différentes grilles de correction ou d'évaluation que nous avons analysées dans les rapports de recherche, dans des articles de revue ou à travers les réponses fournies par les collèges et les départements de français du réseau. Les principales grilles qui nous ont servi de point de référence sont les suivantes : la grille d'évaluation d'un texte d'opinion du MESS, la grille de correction du discours argumentatif de Lemieux (1987), la grille des critères d'évaluation des écrits de Garcia-Debanc et Mas (1989), la grille de correction de Leclerc *et al.* (1991), la grille d'évaluation de Moffet (1992, 1993a) ainsi que les instruments d'évaluation de Lecavalier et Brassard (1993). À la toute fin, nous avons également consulté la fiche de correction du projet DIEPE (Gagné et Lalande, 1994). Comme nous l'avons noté auparavant, cette fiche retient trois grands facteurs qui s'apparentent à ceux que nous avions déjà identifiés, représentant chacune des composantes de la compétence langagière. Idéalement, la grille proposée évaluerait autant les discours argumentatifs que les discours explicatifs ou analytiques. Le correcteur aurait sans doute à modifier l'application de certains critères, mais les grandes divisions restent les mêmes.

Nous distinguons d'abord les trois composantes de la compétence langagière pour créer les trois grandes divisions de la grille : le discours, le texte et la langue. Si nous comparons cette grille à celle de l'examen de français écrit des collèges et des universités, nous remarquons que nous ajoutons la catégorie texte aux deux autres qui existaient déjà. Nous croyons important d'ajouter cette

catégorie pour les raisons suivantes. D'abord la grammaire textuelle a fait connaître, ces dernières années, les marques textuelles qui servent à l'organisation de la structure des textes. Ces marques s'observent et s'apprennent dans un texte. De plus, comme Lecavalier et Brassard (1993) et Lecavalier (1994) l'affirment, il est important d'insister davantage sur cette dimension que les enseignants jugent d'ailleurs souvent faible. Nous verrons plus loin quels sont les critères composant cette catégorie.

Pour la première catégorie, le discours, nous avons retenu deux grands critères : le respect de la situation de communication et la cohérence des idées. Ces critères concernent la capacité de l'élève de situer un texte en contexte, à la fois le contexte de communication de l'auteur lu et celui de la production. Pour le premier critère, on pourrait utiliser les sous-critères suivants : le respect du sujet (ce dont il faut parler), le respect de la consigne (comment il faut le faire) et la prise en compte du destinataire. Le second critère, la cohérence des idées, pourrait pour sa part comporter trois aspects : la compréhension du texte source, la clarté de l'expression et les relations logiques entre les idées.

En ce qui concerne la compréhension du texte source, il s'agit de vérifier si l'élève a bien relevé les idées importantes du texte lu et s'il ne commet pas de fausses interprétations. Cet aspect permet de vérifier de façon plus précise la qualité de la lecture de l'élève et de juger s'il possède les connaissances littéraires nécessaires pour bien interpréter le texte lu. Le deuxième aspect de ce grand critère, la clarté de l'expression pourrait s'évaluer par la précision du vocabulaire employé, par la qualité et la pertinence des illustrations ou des preuves pour appuyer l'argumentation ou l'explication. Le dernier aspect, les relations logiques, porterait plus précisément sur les règles de la cohérence textuelle suivantes : les règles de non-contradiction et de relation. Cet aspect évaluerait la qualité des relations entre les faits utilisés et ce que l'on en dit.

La seconde grande division de la grille d'évaluation concerne la structure du texte ou l'organisation des idées à l'aide des marques textuelles permettant de faire des liens entre les phrases et les grandes parties du texte. On distingue trois critères pour cette subdivision : la superstructure, les paragraphes et la progression.

Tableau 28
Proposition de grille d'évaluation de la compétence langagière dans un contexte de lecture/écriture

	Critères	Très satisfaisant	Satisfaisant	Insatisfaisant	Très insatisfaisant
LE DISCOURS	**1- Respect de la situation de communication.** - le sujet, - la consigne, - le destinataire **2- Cohérence des idées** - la compréhension du texte, - clarté de l'expression, - les relations logiques entre les idées	A	B	C	D
	Critères	**Très satisfaisant**	**Satisfaisant**	**Insatisfaisant**	**Très insatisfaisant**
LE TEXTE	**1- La superstructure** **2- Les paragraphes** **3-La progression** - progression temporelle - progression thématique, - les connecteurs	A	B	C	D
	Critères	**Très satisfaisant**	**Satisfaisant**	**Insatisfaisant**	**Très insatisfaisant**
LA LANGUE	**1- Le vocabulaire** **2- L'orthographe** **3- La syntaxe** (la ponctuation)	A	B	C	D

La superstructure concerne la présence et la construction correcte des grandes parties du texte que sont l'introduction, le développement et la conclusion. Le critère des paragraphes ne se limite pas à leur présence graphique, mais recouvre plutôt la présence des grandes parties du paragraphe que sont l'énoncé, l'illustration et l'explication de l'idée du paragraphe. Enfin, le dernier critère a trait à la progression des idées par le respect principalement des règles de répétition et de progression (Combettes, 1988). On distinguerait trois aspects : la progression temporelle, en d'autres mots le respect de la concordance des temps et la cohérence des indices temporels utilisés ; la progression thématique, c'est-à-dire le respect de la règle de répétition et les différentes formes de la progression marquées soit par la pronominalisation et par les substitutions lexicales (Combettes, 1988); enfin les connecteurs, en l'occurrence les mots de liaison justes qui indiquent la structure du texte et font progresser les idées. Ce dernier critère s'apparente au critère quatre du test actuel de français des collèges et des universités.

La dernière grande division renferme les éléments propres à la compétence linguistique. Nous retenons ici les mêmes critères que ceux utilisés à la division langue de la grille du test de français des collèges et des universités : le vocabulaire, l'orthographe et la syntaxe. La correction pourrait d'ailleurs se faire sensiblement de la même façon parce que nous croyons qu'elle a fait la preuve de sa fidélité depuis 1989. Cependant, il faudrait sûrement s'interroger sur le critère du vocabulaire et préciser quand une erreur de vocabulaire est d'ordre linguistique et quand elle est d'ordre discursif. Nous avons vu aussi dans notre analyse que la compétence linguistique devrait être plus importante que les deux autres et qu'on devrait lui accorder un plus grand poids dans l'évaluation. Il y aurait donc lieu d'analyser la pondération de chacun des facteurs.

De plus, nous utiliserions pour chacun des critères une échelle descriptive à quatre échelons. Ce type d'échelle a l'avantage de préciser assez bien un niveau considéré acceptable et ne laisse pas trop de marge d'indécision au correcteur. L'échelon « très satisfaisant » signifierait que pour chaque critère le scripteur ne présente aucune erreur. L'échelon « satisfaisant » signifierait que le scripteur commet quelques erreurs (entre 1 et 3), mais qu'il démontre tout de même une maîtrise pour chacun des critères. L'échelon « insatisfaisant » signifierait que

l'élève commet plusieurs erreurs (plus de 3) et qu'elles compromettent la qualité du texte. Enfin, l'échelon « très insatisfaisant » jugerait que l'élève n'applique pas les règles pour chacun des critères et que cela rend le texte incompréhensible.

Nous savons que cette grille que nous proposons n'est qu'un début d'un travail de synthèse sur les éléments de la compétence langagière. Nous aurions souhaité dans cette recherche valider cette grille mais le temps dont nous disposions et l'ampleur de l'analyse ne nous ont pas permis d'atteindre cette étape. Cependant, nous croyons que la publication de ce rapport de recherche constituera la première étape de cette validation de contenu auprès des gens du réseau qui réagiront à certains des critères proposés. La seconde étape à franchir serait de préciser les critères et les aspects proposés en vue d'utiliser cette grille. La pratique pourrait alors modifier certains aspects, préciser la pondération des critères et, enfin, on obtiendrait un instrument d'évaluation de la compétence langagière qui serait à la fois valide et fidèle. Nous croyons que ce que nous avons réalisé est un premier pas qui permet de rendre compte d'un cadre conceptuel englobant les différentes composantes de la compétence langagière. Un de nos désirs était de proposer un instrument qui contienne les principaux éléments de la compétence langagière afin de fournir aux personnes qui l'utiliseraient, les élèves et les enseignants, des informations pertinentes.

5.3 Synthèse, généralisation et impacts de la recherche

Dans cette dernière section, la synthèse des conclusions de cette recherche devient pour nous l'occasion de proposer certaines recommandations quant aux objectifs terminaux à privilégier en français au collégial et quant à la manière d'en vérifier l'atteinte, ceci en tenant compte du contexte actuel. Nous y identifions également les limites de notre analyse ainsi que certaines pistes de recherches.

L'objectif principal de cette recherche était de tracer un portrait le plus précis possible de la compétence langagière attendue à la fin du collégial. Pour ce faire, nous avons dégagé des pratiques et des moyens utilisés par le milieu le niveau de maîtrise que devraient atteindre les élèves à la fin de leurs études et nous avons mis au point une grille d'évaluation de la compétence langagière qui tient compte des avis et pratiques du milieu tout en s'appuyant sur un cadre théorique de la

compétence langagière présentant les composantes de la maîtrise du français écrit. Nous croyons effectivement avoir atteint cet objectif.

Nous synthétisons d'abord l'ensemble de cette recherche en affirmant que l'objectif terminal global qui se dégage de l'analyse est le suivant : amener chaque élève à être un lecteur et un scripteur autonome, capable de comprendre et de produire des discours variés dans divers contextes afin d'apprendre et d'exprimer sa pensée. C'est ainsi que nous pourrions définir la compétence langagière à atteindre et à posséder à la fin des études collégiales.

Cette compétence langagière peut cependant se préciser en reliant chaque composante de la compétence langagière à la qualité d'autonomie et en essayant de l'expliquer. Un lecteur ou un scripteur autonome pour la compétence linguistique pourrait se décrire de la façon suivante : c'est un individu qui sait reconnaître et respecter les différentes règles d'utilisation de la langue pour produire ou comprendre un énoncé au niveau phrastique. Cet individu sait employer les outils existants (grammaire, dictionnaire) pour vérifier le sens des mots ou l'application d'une règle particulière, etc. Il est capable lui-même d'évaluer l'atteinte et le respect de cette compétence.

Nous avons vu par ailleurs que, socialement, on définit une norme ou un seuil selon lequel un individu a atteint la compétence linguistique en écriture : elle est de une faute au trente mots. Nous rappelons ici qu'il est difficile de fixer une norme et que celle-ci s'appuie nécessairement sur un consensus, lequel peut varier, car on aurait défini des besoins plus grands ou différents (De Landsheere, 1988). Cependant, lorsqu'elle existe, il est important que cette norme soit explicite et que les élèves aient reçu toute la formation nécessaire pour rencontrer ce seuil. C'est une question de validité écologique. Il faut s'assurer que l'enseignement ait été fait de façon suffisante pour répondre à la norme (Wiggins, 1991). Nous rappelons le doute émis par plusieurs sur la qualité de la formation en ponctuation et en syntaxe (Asselin et McLauhghlin, 1992 ; Lafontaine *et al.* 1994). Mais ce qui nous semble important pour la dimension linguistique, en plus de donner les connaissances nécessaires, c'est de former l'élève à devenir autonome. Il s'agit alors d'enseigner l'utilisation des outils pour la correction de ses productions et des stratégies d'autocorrection. Pour cela, il faut placer l'élève en

situation de correction ou d'autocorrection en lecture et en écriture afin de développer ces habiletés. De plus, il faut toujours relier la compétence linguistique aux autres compétences, ne pas en faire une fin par rapport aux autres, mais bien la mettre en contexte pour faire voir et sentir tous les niveaux de relation entre l'ensemble des compétences.

Par ailleurs, un lecteur ou un scripteur autonome pour la compétence textuelle pourrait être définie de la façon suivante : c'est un individu qui sait reconnaître et respecter les différentes règles de construction d'un énoncé au niveau interphrastique et textuel. Cet individu a la capacité de reconnaître et de construire de façon autonome les différentes parties d'un discours, de dégager ou de classer les idées principales et secondaires. Il sait retrouver dans les manuels appropriés les informations qui lui permettent de respecter les règles de la construction de différentes types de texte, que ce soit une dissertation, des dialogues, un récit. À la fin du collégial, un élève devrait normalement connaître une très grande variété de discours et être capable de les construire, de les comprendre et d'en expliquer le fonctionnement.

Enfin, un lecteur ou un scripteur autonome pour la compétence discursive pourrait se représenter de la façon suivante : c'est un individu qui sait reconnaître et respecter les différentes caractéristiques textuelles et linguistiques afin de créer la cohérence globale d'un discours dans un contexte donné. Cet individu sait alors rechercher par lui-même les connaissances spécifiques qui lui permettent de mieux comprendre un discours. Il s'informe du sujet dont il est question et du contexte de sa représentation à l'aide de différents documents. Il relie alors ces connaissances aux différentes connaissances de la construction du texte et de la phrase pour comprendre un discours ou pour produire un texte clair et correct.

Cette compétence discursive se réalise de façon distinctive dans les différents champs de savoir. Nous avons déjà vu qu'un individu moins familier avec un sujet éprouve plus de difficulté en lecture qu'un autre qui connaît bien le sujet, même si ce dernier est habituellement reconnu comme un lecteur moins performant (Retch et Leslie, 1988). Cependant, la compétence textuelle, savoir créer la cohérence globale d'un texte, et la compétence linguistique peuvent aider l'individu pour compenser cette absence de connaissances spécifiques, car il

possède des connaissances générales relatives au langage qui lui permettent de résoudre le problème indifféremment dans toutes les disciplines. Ceci nous amène à dire que l'objectif de l'autonomie en compétence langagière est du domaine de l'ensemble des disciplines pour la compétence discursive et plus particulièrement de la didactique du français pour les connaissances générales de l'ordre du textuel et du linguistique, sans oublier toutefois qu'il existe des connaissances textuelles et linguistiques propres à certaines disciplines. On pourrait alors intituler chaque cours du collégial de la même manière que le sont les cours de français. On aurait alors les cours de langue et littérature, langue et philosophie, langue et mathématique, langue et chimie, etc.

Par contre, lorsqu'on parle plus spécifiquement de la vérification de l'atteinte des objectifs terminaux en français, langue et littérature au collégial, il faudrait alors spécifier les connaissances littéraires qu'un individu devrait posséder pour être un scripteur et un lecteur compétent, capable de produire et de comprendre des discours variés dans des contextes différents. Certaines connaissances littéraires appartiennent à la compétence textuelle comme les caractéristiques des différents genres littéraires, et d'autres connaissances sont de l'ordre du discours, comme les caractéristiques thématiques d'une époque. Il existe de plus des connaissances stylistiques spécifiques qui sont de l'ordre de la compétence linguistique. Si, dans le domaine de la langue et de la littérature, l'objectif à atteindre est également l'autonomie, la formation en langue et littérature devrait donner les connaissances littéraires générales et spécifiques pour former des lecteurs et des scripteurs capables de comprendre et de produire des discours littéraires variés. Cependant, si on examine de près la description des nouveaux cours, on réalise que l'objectif est de comprendre des discours littéraires variés et de les expliquer ou de les critiquer dans des textes clairs et cohérents. En lecture, on demande de comprendre et, en écriture, on demande de commenter cette compréhension, mais non de produire des discours littéraires. C'est d'ailleurs souvent ce qui est demandé à l'école : exprimer la compréhension. C'est une façon de démontrer ses connaissances et sa compréhension de certaines réalités.

Dans le contexte du renouveau de l'enseignement collégial, l'évaluation de l'atteinte de la compétence langagière pourrait se faire effectivement à l'aide

d'une rédaction qui exprime la compréhension d'un texte littéraire ou qui en présente une critique. Cette modalité respecterait la description des cours et serait ainsi écologique. Il faudrait cependant s'assurer dans le cadre d'un examen national que les individus ont des connaissances suffisantes et comparables. Il faudrait aussi s'assurer que le contexte d'évaluation tienne compte de l'ensemble des composantes de la compétence langagière en lecture et en écriture. Tout comme les experts, nous croyons qu'une rédaction réalisée à partir d'une lecture représente le meilleur instrument pour mesurer l'atteinte de la compétence langagière de l'élève. La grille d'évaluation que nous avons proposée pourrait servir de point de référence, car elle permet de distinguer et de juger la réalisation de chacune des composantes de la compétence langagière. Il y aurait cependant à valider et à pondérer chacun des critères de cette grille.

Afin de clore cette synthèse, nous avançons certaines recommandations. La première veut que l'objectif d'autonomie de la compétence langagière soit un objectif fondamental de chacune des disciplines. La deuxième stipule qu'il faut tenir compte dans toutes les disciplines de chacune des composantes de la compétence langagière, car chaque discipline a des connaissances spécifiques à transmettre. La troisième recommandation est de déterminer les connaissances littéraires spécifiques à transmettre dans les cours de français, langue et littérature, pour créer des scripteurs et des lecteurs autonomes en littérature. La quatrième recommandation est de concevoir une épreuve qui tienne compte des objectifs d'enseignement du français, langue et littérature, au collégial et qui fasse appel à l'ensemble des compétences en lecture et en écriture. Enfin, la dernière recommande de développer des outils et des pratiques pédagogiques pour tenir compte de l'ensemble des composantes de la compétence langagière dans l'ensemble des activités régulières ou particulières offertes aux élèves.

Pour terminer ce chapitre, nous tenons à préciser les limites et la portée de cette recherche. Nous avons, tout au long de l'analyse, fait en sorte de valider le traitement des données, soit en ayant recours à des avis de personnes extérieures au projet, soit en confrontant continuellement nos résultats. Nous croyons avoir respecté les critères habituels de validité dans l'interprétation de nos résultats et pouvoir affirmer que le portrait tracé reflète fidèlement les pratiques du milieu. Il est sûr, cependant, qu'il n'est pas exhaustif. Certaines données comme des

résultats à certains tests ou des politiques institutionnelles ne nous ont pas été transmises et nous n'avons pas cherché non plus à les retrouver. Il aurait peut-être été bon de le faire. Mais nous croyons que le travail à faire à partir des données transmises représentait une certaine ampleur et qu'il fallait, à certains moments, ne pas refaire ce qui est déjà fait. Malgré tout, nous croyons que nous avons réussi à tracer un tableau des composantes de la maîtrise du français au collégial et à en faire une synthèse dans une grille d'évaluation, ce qui n'existait pas auparavant.

Par ailleurs, nous sommes aussi fort conscients que les recommandations sont générales, mais nous pensons que le travail de définition et de précision est à faire par la suite. Nous, nous avons essayé de dégager des pratiques du milieu et des acquis de la didactique du français langue maternelle un cadre conceptuel de la compétence langagière qui rend compte le plus fidèlement possible de ces deux réalités. La traduction de ces recommandations est à faire dans la pratique, par les gens du milieu.

D'un autre point de vue, nous sommes aussi conscients des limites dues au contexte actuel du renouveau de l'enseignement collégial. Le portrait que nous avons tracé sera nécessairement désuet dans peu de temps. Malgré tout, en adoptant un point de vue chronologique, nous croyons avoir pu dégager de l'étude l'orientation observée en didactique, à savoir la nécessité de prendre en compte plusieurs composantes de la compétence langagière et d'en préciser les objectifs terminaux.

D'autre part, cette recherche nous a permis de constater à nouveau qu'il y a encore beaucoup à faire pour comprendre et expliquer ce qu'est la maîtrise du français langue maternelle. L'analyse des résultats de cinquième secondaire et du test de français des collèges et des universités a démontré qu'il existe dans ces données une mine d'informations qui seraient utiles pour mieux comprendre le problème de la maîtrise du français écrit. On devrait mieux les exploiter. Pour mieux comprendre la différence entre un scripteur expert et un non expert, il y aurait à faire une étude qualitative des comportements de ces scripteurs lors de séances de rédaction. Cette étude pourrait peut-être nous faire voir l'importance de la possession de certaines connaissances ou de la maîtrise de certaines habiletés.

Une autre piste de recherche ou d'interventions serait l'analyse qualitative des formules d'aide que nous proposons aux élèves comme rattrapage. Certaines données que nous avons relevées font voir la nécessité d'une telle analyse. Dans ce domaine, il serait intéressant de se demander si un des problèmes majeurs de ces élèves qui échouent à répétition est qu'ils n'ont jamais fait consciemment, de façon réfléchie, le passage de l'oral au scriptural (Schneuwly, 1994 ; Dabène, 1994). Comme exemple, on pourrait dire qu'ils n'ont pas la connaissance de procédés scripturaux qui permettent de combler la présence du locuteur ou de situer un discours dans le temps et dans l'espace. Nous avons aussi dit antérieurement que la validation de la grille d'évaluation que nous proposons constituerait une autre piste de recherche.

Enfin, il y aurait à déterminer les connaissances littéraires minimales permettant à un lecteur ou à un scripteur d'être autonome pour apprécier, critiquer ou concevoir un discours littéraire. Un des objectifs de l'enseignement du français, langue et littérature, au collégial est sans doute de faire en sorte que les élèves continuent à lire, à assister à des spectacles ou à produire des discours littéraires, au delà-de l'échéance scolaire...

Conclusion

Le projet de recherche *Les compétences et la maîtrise du français* avait comme objectif général de tracer un portrait le plus précis possible de la compétence langagière attendue à la fin du collégial. Cet objectif se subdivisait en deux objectifs particuliers. Le premier était d'arriver à dégager des pratiques et des moyens utilisés par le milieu le niveau de maîtrise que devraient atteindre les élèves à la fin de leurs études. Le deuxième objectif était de mettre au point une grille d'analyse de la compétence langagière tenant compte de ces avis et pratiques du milieu tout en s'appuyant sur un cadre théorique de la compétence langagière qui explique les composantes de la maîtrise du français écrit.

Pour réaliser ces objectifs, nous avons d'abord tenté de cerner le problème de la définition de la maîtrise du français écrit. Nous avons relevé qu'une part du problème réside dans les différentes définitions retenues pour décrire ce qu'est la maîtrise du français écrit. On remarque d'abord qu'elles vont de l'excellence à une utilisation fonctionnelle de la langue. De plus, on observe une certaine confusion à savoir si, lorsqu'on parle du français écrit, on inclut aussi les habiletés en lecture ou si on se limite seulement à l'écriture. Nous avons également pu observer la difficulté de déterminer un niveau minimal précis de la maîtrise du français écrit.

Par la suite, nous avons construit le cadre conceptuel de la recherche. Nous avons d'abord précisé une définition des concepts de compétence et de compétence langagière. En ce qui concerne le concept de compétence langagière, nous avons retenu celui proposé par Lebrun (1987) et repris par la suite dans plusieurs documents d'étude de la qualité da la langue au collégial (Labelle, Lefebvre et Turcotte, 1989 ; Sanchez, 1990 ; Noël et Turcotte, 1992). La compétence langagière est un *ensemble d'habiletés reliées au langage permettant de comprendre et de produire différents discours.* Elle concerne à la fois la lecture et l'écriture. La compétence langagière englobe trois types de compétence : la compétence linguistique, la compétence textuelle et la compétence discursive. Toutes ces composantes sont étroitement reliées. À partir de cette définition et d'une synthèse de différents documents sur les composantes de la compétence langagière (Noël et Turcotte,1992 ; Lebrun et Boyer, 1993 ; Moffet; 1992, Lecavalier et Brassard, 1993 ; Mas, 1991 ; Garcia-Debanc et Mas, 1989), nous avons mis au

point une grille d'analyse de la compétence langagière, laquelle a servi d'instrument d'analyse et de classification pour l'ensemble des données. Cette grille regroupe un ensemble de connaissances et d'habiletés présentes en lecture et en écriture. Nous avons aussi fait état du problème cognitif de la recherche et du contrôle de ces connaissances. Ce cadre conceptuel nous permet, croyons-nous, de considérer l'ensemble des savoirs et des savoir-faire présents en écriture et en lecture et qui doivent faire l'objet d'évaluation avant de confirmer ou d'infirmer l'atteinte d'un niveau de maîtrise suffisant, représentatif des besoins du collégial.

Nous avons par la suite posé les balises du type de recherche utilisé et de la méthode d'analyse. Essentiellement, nous pouvons dire que la méthode principale employée dans cette recherche tient de la recherche qualitative. Le mode d'analyse retenu est celui de l'appariement d'un modèle à la réalité, c'est-à-dire « la comparaison d'une configuration théorique avec une configuration empirique pour juger de la conformité entre le modèle et la réalité empirique » (Yin, 1984 *in* Contandriopoulos *et al.*, 1990, p. 43). Pour ce faire, nous utilisons la démarche qualitative de l'analyse de contenu. Le cadre conceptuel de la compétence langagière sert de configuration théorique.

Nous avons ensuite recueilli deux types de données : des données qualitatives et des données quantitatives. Les données qualitatives sont constituées des concepts utilisés dans les études et dans les recherches pour définir ce qu'est la compétence langagière, la qualité du français écrit, la maîtrise du français écrit, ainsi que des jugements ou des avis servant à définir les niveaux de compétence. Les données qualitatives provenaient de trois sources : premièrement de l'analyse de contenu de recherches effectuées depuis 1985 dans le réseau collégial, deuxièmement de l'étude des réponses aux questionnaires adressés aux collèges, aux départements et à certains experts, troisièmement de l'étude de la documentation fournie par la CREPUQ et par certaines universités sur les politiques en vigueur dans ces établissements.

Les données quantitatives utilisées dans cette recherche étaient composées des résultats aux examens de cinquième secondaire depuis 1986, des résultats aux examens terminaux de cégep depuis 1992 et des résultats à certains tests universitaires utilisés entre 1987 et 1992. Ces résultats ont été analysés davantage

de façon qualitative que quantitative. Pour ce faire, nous les avons confrontés à notre cadre conceptuel afin de vérifier si ce dernier se traduit dans les résultats disponibles et pour dégager ce qu'ils révèlent. Cette étude nous permet aussi de voir l'évolution de la performance des élèves à ces tests depuis 1986. Enfin, nous avons effectué aussi une étude quantitative sur un échantillon de données de l'examen de français du MESS de mars 1993 afin de vérifier par l'analyse factorielle l'importance de certains critères par rapport à d'autres. Les résultats de cette étude ont été aussi ramenés à notre cadre conceptuel et mis en relation avec les données qualitatives.

L'analyse des résultats révèle que l'hypothèse centrale, *il existe un cadre implicite de la compétence langagière dans les avis et les pratiques du milieu qui recoupe un cadre théorique de la compétence langagière comprenant trois composantes : les compétences discursive, textuelle et linguistique*, se confirme en partie seulement. Il existe dans les avis et pratiques du milieu un cadre conceptuel de la compétence langagière, mais ce cadre ne recoupe pas toujours les trois composantes retenues. Nous avons remarqué cependant la présence de ce cadre conceptuel à trois composantes dans les rapports de recherche et dans les avis des experts. On le retrouve également chez les collèges et les départements de français qui ont défini ou sont en train de définir les objectifs terminaux de français. Nous avons relevé par ailleurs que l'examen de cinquième secondaire et que le test de français écrit des collèges et des universités s'appuient sur un cadre conceptuel à deux facteurs, la langue et le discours, et que la compétence textuelle était intégrée au facteur du discours. Enfin, nous avons observé que les pratiques majoritaires des collèges, des départements de français et des universités, lorsqu'il s'agit d'imposer des tests d'entrée et d'offrir des mesures de rattrapage, recoupent principalement, et parfois uniquement, la compétence linguistique.

La synthèse de l'ensemble des sources de données présente le portrait suivant de la compétence langagière à atteindre à la fin du collégial. La compétence langagière peut se définir comme la capacité de comprendre et de produire de façon autonome différents discours, tout en respectant de façon impérative les règles de la langue. Ceci se traduit par le fait de ne commettre à la fin du collégial pas plus d'une erreur aux trente mots dans un texte clair et cohérent. L'élève en fait la démonstration par l'entremise d'une composition lui

demandant d'exprimer un commentaire ou une critique à partir d'un texte littéraire. Si la tendance se maintient, on devrait voir de plus en plus de collèges et de départements préciser les objectifs terminaux propres au collégial et ces derniers recouperaient les trois composantes de la compétence langagière telles que définies dans notre cadre conceptuel : les compétences linguistique, textuelle et discursive.

À partir de cette synthèse des résultats, nous avons par la suite proposé une grille d'évaluation de la compétence langagière comprenant trois grands facteurs : le discours, le texte et la langue. Des critères particuliers sont associés à chacun de ces facteurs. Les critères de *respect de la situation de communication* et de *cohérence des idées* appartiennent à la division discours. La *superstructure*, les *paragraphes* et *la progression* forment les critères du facteur texte et le *vocabulaire*, *l'orthographe* et la *syntaxe* ceux du facteur langue. Puis, nous avons avancé certaines recommandations qui constituent en fait les grandes conclusions de cette recherche. La première est que l'objectif d'autonomie de la compétence langagière soit un objectif fondamental de chacune des disciplines de l'ordre collégial. La seconde stipule qu'il faut tenir compte dans toutes les disciplines de chacune des composantes de la compétence langagière. La troisième recommandation est de déterminer les connaissances littéraires spécifiques à transmettre dans les cours de français langue et littérature pour créer des scripteurs et des lecteurs autonomes en littérature. La quatrième recommandation est de concevoir une épreuve qui tienne compte des objectifs d'enseignement du français, langue et littérature, au collégial et qui fait appel à l'ensemble des compétences en lecture et en écriture. Enfin, la dernière suggère de développer des outils et des pratiques pédagogiques pour tenir compte de l'ensemble des composantes de la compétence langagière dans toutes les activités régulières ou particulières offertes aux élèves. Pour terminer, nous avons précisé les limites et les retombées possibles de cette recherche, puis nous avons esquissé certaines suites souhaitables, comme la validation de la grille d'évaluation proposée et une étude qualitative des formules d'aide en français offertes aux étudiants adultes.

Références

RÉFÉRENCES

ANDERSON, J. R. (1990). *Cognitive psychology and its implications.* Troisième édition, New York: W.H. Freeman and Company.

ASSELIN, C. et McLAUGHLIN, A. (1992). La rédaction comme moyen d'évaluer la compétence en français écrit. *Pédagogie collégiale, 5*(3), 11-15.

ASSELIN, C. et McLAUGHLIN, A. (1992). Les erreurs linguistiques rencontrées dans les écrits des étudiants universitaires : analyse et conséquences. *Revue de l'ACLA, 14*(1), 13-30.

BAUDELOT, C. et ESTABLET, R. (1990). *Le niveau monte.* Paris: Seuil.

BEAUGRANDE, R. de (1984). *Text production.* Norwood, NJ.: Ablex.

BEREITER,C. et SCARDAMALIA, M. (1984). Information processing demand of text composition. *In* Mandl, Stein et Trabasso (dir.), *Learning and Comprehension of Text* (p. 407-430). Hillsdale, NJ.: LEA.

BIBEAU, G., LESSARD, C., PARET, M-C., et THÉRIEN, M. (avec la collaboration de Georgeault, P.) (1987). *L'enseignement du français, langue maternelle Perceptions et attentes.* Québec: Éditeur officiel du Québec.

BORG, W. R. et GALL, M.D. (1989). *Educational Research. An Introduction.* New York: Longman.

BOYER, C. (1993). *L'enseignement explicite de la compréhension en lecture : modèles d'activités d'enseignement.* Boucherville : Les publications Graficor.

BOYER, J.-Y. (1993). L'évaluation du savoir-lire : objets et procédés. *La Lettre de la DFLM* (no. 12), 28-30.

BOYER, J-Y., DIONNE, J-P., et RAYMOND, P. (collectif sous la direction de) (1994) *Évaluer le savoir-lire.* Montréal : Éditons Logiques.

BROUILLET, C. et GAGNON D. (1990). *La maturation syntaxique au collégial et les structures de base de la phrase.* Montréal : Cégep du Vieux-Montréal.

BUGUET-MELANÇON, C. (1988). *Document de travail sur la notion de maîtrise suffisante de la langue française chez les étudiants du collégial.* Collège Édouard-Montpetit.

BUREAU, C. (1985). *Le français écrit au secondaire Une enquête et ses implications pédagogiques.* Québec: Éditeur officiel du Québec.

BUTTERFIELD, E.C. et NELSON, G.D. (1991). Promoting Positive Transfer of Different Types. *Cognition and Instruction, 8* (1), 69-102.

CÉGEP de SAINT-LAURENT (1993). *Rapport du comité sur la maîtrise de la langue au collégial.* Cégep de Saint-Laurent, mai 1993.

CHARAUDEAU, P. (1983). *Langage et discours. Éléments de sémiolinguistique.* Paris: Hachette.

CHAROLLES, M. (1986). L'analyse des processus rédactionnels : aspects linguistiques, psycholinguistiques et didactiques. *Pratiques.* (49), 3-21.

COLLÈGE de MAISONNEUVE (1993). *L'objectif de formation fondamentale SAVOIR COMMUNIQUER.* Collège de Maissonneuve, mai 1993, 17 p.

COLLOQUE INTERCOLLÉGIAL SUR L'AIDE À L'APPRENTISSAGE (1989). *Inventaire des mesures d'aide à l'apprentissage dans les collèges du Québec.* Montréal: CRDP, Collège Bois-de-Boulogne.

COMBETTES,B. (1988). *Pour une grammaire textuelle.* Bruxelles: De Boeck, Duculot.

CONSEIL DES COLLÈGES (1989). *La qualité du français au collégial: élément pour un plan d'action.* Avis au ministre de l'enseignement supérieur et de la science, Québec: Gouvernement du Québec.

CONTANDRIOPOULOS, A-P., CHAMPAGNE, F., POTVIN, L., DENIS J-D., et BOYLE, P. (1990). *Savoir préparer une recherche. La définir, la strucurer, la financer.* Montréal: P.U.M.

COOPER, C.R. et MATSHUASHI, A. (1983). A theory of writing process. *In* M. Martlew (dir.), *The psychology of written language. Developmental and educationnal perspectives* (p. 3-40). Toronto: John Wiley.

CORBEIL, J.-C. (1993). Le français au Québec, une langue à restaurer ? *Vie pédagogique*(86), 27-33.

CORBO, C. (1990). À quelle compétence devrait-on préparer ceux et celles qui se dirigent vers les études universitaires? In AQPC (Ed.), *Actes du 10e colloque de l'AQPC,,* Québec: AQPC.

CORMIER, S.M. et HAGMAN, J.D. (dir.) (1987). *Transfer of learning. Contemporary research and applications.* New York: Academic Press.

DABÈNE, M. (1994). *La place des représentations, des pratiques sociales et d'une théorie de l'écrit dans un modèle d'enseignement-apprentissage de l'écriture.* Conférence prononcée à Hull en mai 1994 lors du symposium *Vers un modèle d'enseignement-apprentissage de l'écriture,* organisé par le Groupe de recherche sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture (GRALE) et tenu à l'Université du Québec à Hull.

DABÈNE, M. (1991). Un modèle didactique de la compétence scripturale. *Repères.* (4), INRP, 9-22.

DABÈNE, M. (1987). *L'adulte et l'écriture.* Bruxelles: coll. Prisme, de Boeck, Université.

De KONINCK, G. (1992). Le questionnement de texte, un instrument formatif. In *Faire flèche de toutes lettres. Un colloque pour un enseignement mieux ciblé au collégial,* Montréal : Association des professionnels de l'enseignement du français au collégial.

De LANDSHEERE, V. (1988). *Faire réussir. Faire échouer. La compétence minimale et son évaluation.* Paris: PUF.

De LANDSHEERE, V. (1990). Enseignement collégial et compétences minimales. *Pédagogie collégiale,* 4(2), 33-39.

DGEC (1994). *La contribution des centres d'aide à la progression de la maîtrise du français écrit chez les sortants du collégial qui se dirigent à l'université.* Direction de la recherche et du développement, Direction générale de l'enseignement collégial, Ministère de l'éducation.

DENHIÈRE, G. (1984). *Il était une fois....* Lille: Presses universitaires de Lille.

DENHIÈRE, G. et BAUDET, S. (1992). *Lecture, compréhension de texte et science cognitive.* Paris: Presses Universitaires de France.

DESCHÊNES, A-J. (1988). *La compréhension et la production de textes.* Monographie de psychologie, (7), Québec: P.U.Q.

DESLAURIERS, J-P. (directeur) (1987). *Les méthodes de la recherche qualitative.* Québec: PUQ.

D'HAINAULT, L. (1984). *Des fins aux objectifs. Un cadre conceptuel et une méthode générale pour établir les résultats attendus d'une formation.* Paris: Editions Labor, Fernand Nathan.

DORAIS, S. (1992). *Pour l'animation et le perfectionnement dans une perspective d'approche programme*. Groupe de travail PERFORMA sur l'approche programme et le perfectionnement en sciences humaines.

DRAPEAU, D. et LIRETTE, N. (1993). *Le français écrit... du primaire à l'entrée à l'université*. Atelier présenté lors de la 16e session d'étude de l'ADMÉÉ.

FABRE, C. (1991). La linguistique génétique : une autre entrée dans la production d'écrits. *Repères*. (4), INRP, 49-59.

FERLAND, L.G. et SANCHEZ, E. (1990). *Mise à niveau en français à l'entrée des collèges*. Rapport de recherche. (s.l.)

FORTIN, M. (1991) *Une C.L.E. pour lire et écrire au collégial*, Sherbrooke, Collège de Sherbrooke: Service de recherche et développement.

FORTIN, M. (1987). *L'écho texte. Lire pour écrire... En atelier assisté de l'ordinateur*. Sherbrooke: Collège de Sherbrooke.

FOURNIER, G. (1992). L'amélioration de la langue écrite : de l'échec à la réussite. *Pédagogie collégiale, vol. 5* , no. 4, p.17-21.

FREDERIKSEN, C.H. et DOMINIC, J.F. (1981). Introduction: Perspectives on the activity of writing. *In* C.H. Frederiksen et J.F. Dominic (dir.), *Writing: Process, Development and Communication* (vol. 2, p. 1-21). Hillsdale, NJ.: LEA.

GAGNÉ, E.D. (1985). *The cognitive psychology of school learning*. Boston: Little, Brown &Company.

GAGNÉ, G. et LALANDE, J-P. (1994). *Comparaison internationale des performances en français écrit : préalables théoriques et méthodologiques du projet DIEPE*. Conférence prononcée à Hull en mai 1994 lors du symposium *Vers un modèle d'enseignement-apprentissage de l'écriture*, organisé par le Groupe de recherche sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture (GRALE) et tenu à l'Université du Québec à Hull.

GARCIA-DEBANC, C. (1986). Intérêts des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture. *Pratiques*. (49), 23-50.

GARCIA-DEBANC, C. et MAS, M. (1989). Des critères pour une évaluation des écrits des élèves, *Didactique du français et recherche-action*, Paris : INRP, 128-170.

GERVAIS, F. (1993). Arrimage entre le cégep et l'université. *Québec français*, no 91, p. 44-47.

GIASSON, J. (1990). *La compréhension en lecture.* Boucherville : Gaëtan Morin éditeur.

GIASSON, J., (1992). Stratégies d'intervention en lecture : quatre modèles récents. *In* C. Préfontaine et M. Lebrun (dir.), *La lecture et l'écriture. Enseignement et apprentissage* (p. 219-240). Montréal: éd. Logiques.

GILLET, P. (dir.) (1992). *Construire la formation. Outils pour les enseignants et les formateurs.* CEPEC, Paris: ESF éditeur.

GOMBERT, J. É. (1990). *Le développement métalinguistique.* Paris: Presses Universitaires de France.

GOULET, J-P. (1993). L'évaluation sommative des compétences: un «beau»problème. *Pédagogie collégiale, 7*, no.2, p. 33-36.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1986). *Les résultats de l'épreuve de français écrit de cinquième secondaire administrée au mois de mai 1986. Rapport global.* Ministère de l'Éducation, Direction générale de l'évaluation et des ressources didactiques.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1989). *Évaluation du français écrit en cinquième secondaire. Résultats de l'épreuve de mai 1989.* Ministère de l'Éducation, Direction générale de l'évaluation et des ressources didactiques.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1990). *Document d'information La recherche en français dans les commissions scolaires et dans les universités* Ministère de l'Éducation.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1992). *Évaluation du français écrit en cinquième année du secondaire. Résultats des épreuves de mai 1990 et de mai 1991* . Ministère de l'Éducation, Direction générale de l'évaluation et des ressources didactiques.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1994). *Des collèges pour le Québec du XXI siècle.* Ministères de l'Éducation, Direction générale de l'enseignement collégial.

HALTÉ, J-F. (1992). *La didactique du français.* Que sais-je?, Paris: Presses Universitaires de France.

HAYES, J. et FLOWER, L. (1980). Identifying the Organization of writing Processes. *In* Gregg et Steinberg (dir.), *Cognitive Processes in Writing* (p. 3-30). Hilsdale, N.J.: LEA.

HAYES, J., FLOWER, L., SCHRIVER, K, STRATMAN, J. et CAREY, L. (1987). Cognitive processes in revision. *In* S. Rosenberg (dir.), *Reading, Writing, and Language Learning: Advances in Applied Psycholinguistics* (vol II, p. 177-240). Cambridge: England, Cambridge University Press.

HAYES, J.R. (1990). Individuals and Environnments in Writing Instruction. *In* B. F. Jones et L. Idol (dir.), *Dimensions of thinking and cognitive Instruction* (p. 241-263). Hillsdale, New Jersey: LEA.

HOLYOAK, K.J. (1990). Problem Solving. *In* D.N. Osherson et E. E. Smith, (dir.), *Thinking. An invitation to cognitive science* (vol. 3, 117-146). Cambridge: MIT Press

HOULETTE, F. (1991). Write Environment: Using AI strategies to model a writer's knowledge of process. *Journal of artificial intelligence in education*, 2 , (3) 55-72.

HUARD, C. (1990). Développer des compétences à l'école - le défi des années 1990. *Vie pédagogique*, no. 69, p.39-43.

HUBERMAN, A.M., et MILES, M.B. (1991). *Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael.

IRWIN, J. (1986). *Teaching reading comprehension processes*. Englewood, New-Jersey, Prentice-Hall.

JONES, B.F., PALINCSAR, A.S., OGLE, D.S. et CARR, E.G. (1987). *Strategic teaching and learning: cognitive instruction in the content areas*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

KINTCH, W. et VAN DIJK, T.A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review, 85*, 363-394.

LABELLE, F., LEFEBVRE, J. et TURCOTTE, A.G. (1989). *Éléments pour une définition de la la compétence langagière propre au collégial*. Rapport d'étude du sous-comité pédagogique de la coordination provinciale de français, (s.l.).

LAFONTAINE, L., LEGROS, C. et ROY, G-R. (1994). *Profils cognitifs et affectifs d'étudiants du postsecondaire faibles en français écrit*. Communication présentée au 62e congrès de l'ACFAS, à Montréal, en mai 1994.

LANOUX, J. (1991). La didactique du français, langue et littérature au collégial, *In* E. Sanchez (dir.), *Colloque 1991: le français au collégial* (p. 43-50). Actes du colloque Didactique du français langue et littérature au collégial, mai 1991, Jonquière: Cégep de Jonquière.

LAVOIE, C., PAINCHAUD, J. (1993). La compétence : une définition. *Pédagogie collégiale, 6* (3), 12-16.

LEBRUN, M. (1991). Les universités et la question de la maîtrise de la langue: compétences minimales ou compétences avancées. In *Faire flèche de toutes lettres Un colloque pour un enseignement mieux ciblé au collégial,* (p.129-135). Montréal: Association des professionnels de l'enseignement du français au collégial.

LEBRUN, M. (1987). *Vers un modèle intégré des critères de compréhension en lecture au collégial.* Thèse de doctorat non publiée, Université Laval, Sainte-Foy, Québec.

LEBRUN, M. et BOYER, J-Y. (1993) *Les habiletés en lecture et en écriture.* Document de travail, s.d., s.l.

LECAVALIER, J. (1991). Mesure et démesure de la compétence, *Factuel, 4*, (1) 7-9.

LECAVALIER, J. (1992). Le test de français au collégial : évaluation ou dévaluation ?, *Bulletin de l'Association des professionnels de l'enseignement du français au collégial (APEFC), 4* (2).

LECAVALIER, J. (1993). *La compétence langagière au collégial : essai de définition et d'évaluation.* Mémoire de maîtrise en Communication. Montréal : UQAM.

LECAVALIER, J. (1994). La cohérence textuelle au collégial. Communication donnée au colloque de l'Association des professionnels de l'enseignement du français au collégial en avril 1994.

LECAVALIER, J. et Brassard, A. (1993). *L'enseignement stratégique en lecture/écriture.* Rapport de recherche, Collège de Valleyfield.

LECAVALIER, J. et BRASSARD, A. (1991). *Aide stratégique en lecture/écriture. Cahier d'écriture.* Montréal: MESS/Collège de Valleyfield.

LECAVALIER, J., PRÉFONTAINE, C. et BRASSARD, A. (1991). *Les stratégies de lecture/écriture au collégial.* Rapport de recherche, Valleyfield: collège de Valleyfield.

LECLERC, J. (dir.), BROUSSEAU, A., GARET, N. et JEAN, L. (1991). *Le français pour l'essentiel*. Laval: Mondia éditeurs.

LEGENDRE, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'Éducation*. Montréal-Paris: Guérin-Eska.

LEGENDRE, R. (1988). *Dictionnaire actuel de l'Éducation*. Paris, Montréal: Librairie Larousse.

LEMIEUX, J. (avec la collaboration de Fortier, H. et Rossignol, P.) (1987). *Le français écrit par la cohérence de texte*. Rapport de recherche, Sainte-Foy: Campus Notre-Dame-de-Foy.

MAIMON, E. (1988). Cultivating the prose garden. *Phi Delta Kappan, 69* (10), 734-739.

MARZANO, R.J.,BRANDT, R.S.,HUGHES, C.S., JONES, B.F., PRESSEISEN, B.Z., RANKIN, S.C. et SUHOR, C., (1988). *Dimensions on thinking: a framework for curriculum and instruction*. Alexandria. VA. Association for Supervision and Curriculum Development.

MAS, M. (1991). Savoir écrire: c'est tout un système! Essai d'analyse didactique du «savoir écrire» pour l'école élémentaire, *Repères*, (4), INRP, 23-34.

McNICOLL, C. (1991) Les attentes des universités. *In* E. Sanchez (dir.), *Colloque 1991: le français au collégial* (p. 91-96). Actes du colloque Didactique du français langue et littérature au collégial, mai 1991, Jonquière: Cégep de Jonquière.

MEIRIEU, P. (1993). *L'envers du tableau, Quelle pédagogie pour quelle école?* Paris: ESF, éditeur.

MELANÇON, J.,MOISAN,C., ROY, M., DION, R., FORTIER, F., FORTIN, L., FORTIN, N. et DUMONT, F. (1993). *La littérature au cégep (1968-1978) Le statut de la littérature dans l'enseignement collégial*. Québec : Nuit blanche éditeur et CRELIQ.

MÉNARD, L. (1990). *L'utilisation de l'écriture au collégial: étude descriptive*. Projet PAREA: Cégep de Montmorency.

MEQ (1993). *Bibliographie sélective, analytique et thématique, La didactique de la langue maternelle : - Écriture - Lecture - Communication orale*. Québec: Gouvernement du Québec, MEQ.

MEQ (1987). Les résultats de l'épreuve de français écrit de cinquième année du secondaire administrée au mois de mai 1987. *Rapport global*. Québec : Gouvernement du Québec.

MESS (1992). *Le test de français Résultats : épreuve de mai 1992*. Direction générale de l'enseignement collégial, Québec: Gouvernement du Québec.

MESS (1993). *Le test de français Résultats : épreuve de mai 1992*. Direction générale de l'enseignement collégial, Québec: Gouvernement du Québec.

MOFFET, J-D. (1993a). *Je pense ...donc, j'écris. Guide de rédaction des textes informatifs*. Montréal: Éditions du renouveau pédagogique.

MOFFET, J.-D. (1993b) *Effets d'un modèle d'enseignement et d'aide à l'écriture sur le transfert de l'habileté d'écrire au collégial*. Thèse de doctorat, Université de Montréal.

MOFFET, J-D. (1992). *Développer la conscience d'écrire. Accroître la métacognition du scripteur pour améliorer la qualité de l'expression écrite au collégial*. Rapport de recherche, Rimouski: Cégep de Rimouski.

MOSENTHAL, J. (1989). The comprehension experience. In D. Muth (éd.). *Children's comprehension of text*. Newark, Delaware, International reading association, p. 244-263.

NIEDOBA, A. (1991). La compétence langagière au primaire et au secondaire. *In* E. Sanchez (dir.), *Colloque 1991 : le français au collégial* (p. 71-90). Actes du colloque Didactique du français langue et littérature au collégial, mai 1991, Jonquière : Cégep de Jonquière.

NOËL, C. et TURCOTTE, A.G. (1992). *La compétence langagière dans les cours de français au collégial: objectifs de formation et taxinomie des connaissances*, Longueuil : Collège Édouard-Montpetit.

NOLD, E.W. (1981). Revising. *In* C.H. Frederiksen et J.F. Dominic (dir.), *Writing: Process, Development and Communication* (vol. 2, p. 67-81). Hillsdale, NJ.: LEA.

OUELLET, J.-G. (1991). Le point de vue des établissements universitaires sur le test de français au collégial. In *Faire flèche de toutes lettres Un colloque pour un enseignement mieux ciblé au collégial*, (p 120-126). Montréal: Association des professionnels de l'enseignement du français au collégial.

PAGÉ, M. (1985). Lecture et interaction lecteur/texte. Contribution à l'élaboration d'un modèle interactionniste de la lecture. In M. Thérien et G. Fortier (Éds). *Didactique de la lecture au secondaire.* Montréal : Ville-Marie.

PARIS, S.G. et WINOGRAD, P. (1990). How metacognition can promote academic learning and instruction. *In* B. F. Jones et L. Idol (dir.), *Dimensions of thinking and cognitive Instruction* (p. 15-51). Hillsdale, New Jersey: LEA.

PIERRE, R. (1993). Littératie et apprentissage du français en milieux minoritaires. In M. Lebrun et M-C. Paret (éds). *L'hétérogénéité des apprenants. Un défi pour la classe de français.* Paris: Delachaux et Niestlé.

PIERRE, R. (1991). De l'alphabétisation à la littéracie : pour une réforme en profondeur de l'enseignement. *Scientia Paedagogica Experimentalis, 28,* 2, 151-186.

PRAWAT, R.S. (1989) Promoting access to knowledge, Strategy and Disposition in Students: A Research Synthesis. *Review of educationnal research. 59,* (1), p.1-41.

RACINE, C., LECLERC,J. et JEAN, L. (1987). *Grille de correction en français écrit: élaboration, expérimentation et évaluation.* Rapport final de recherche. Montréal: collège Bois-de-Boulogne.

RECHT, D.R. et LESLIE, L. (1988). Effect of prior knowledge on good and poor readers' memory of text. *Journal of educational psychology*(80), 16-20.

ROBERGE, A. (1984). *Étude comparative sur l'orthographe d'élèves québécois.* Conseil de la langue française, Notes et documents, no. 41.

ROBERT, M. (1988). *Fondements et étapes de la recherche scientifique en psychologie.* St-Hyacinthe: Edisem.

ROMIAN, H. (1979). *Pour une pédagogie scientifique du français.* Paris: PUF.

RONDEAU, J.-C. (1993). La qualité du français à laquelle l'école devrait tendre. *Vie pédagogique* , 86 novembre-décembre), 22-26.

ROUSSEY, J-Y. et PIOLAT, A. (1991). Stratégies expertes de contrôle rédactionnel et définition du but. *Repères,*(4), INRP, 79-92.

ROY, G.R. (1992). Regard sur la pratique du français écrit au postsecondaire au Québec In G-R.ROY *et al. Vers un triple regard sur le français écrit des étudiants de collèges et d'universités.* Sherbrooke : Éditions du CRDP, Faculté d'Éducation, Université de Sherbrooke.

ROY, G.R., LAFONTAINE, L., BOUDREAU, G., VIAU, R. (1992). *Vers un triple regard sur le français écrit des étudiants de collèges et d'universités.* Sherbrooke : Éditions du CRDP, Faculté d'Éducation, Université de Sherbrooke.

SANCHEZ, E. (1990). *Tests de français à l'entrée des collèges et des universités* Coordination provinciale de français, Cégep de Jonquière.

SANCHEZ, E. (1992). *État des dossiers du comité pédagogique de français.* Cégep, de Jonquière.

SCARDAMALIA, M. et BEREITER, C. (1986). Research on written composition. *In* M.C. Wittrock (dir.), *Handbook of research in teaching.* (3e édition, p. 778-803). New York: MacMilan.

SCARDAMALIA, M. et BEREITER, C. (1987). Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. *In* S. Rosenberg (dir.), *Advances in appplied psycholinguistics Reading, writing and language learning.* (vol. 2, p. 142-175). Cambridge: University Press.

SCHNEUWLY,B. (1994). *Apprendre à écrire. Une approche historique.* Conférence prononcée à Hull en mai 1994 lors du symposium *Vers un modèle d'enseignement-apprentissage de l'écriture,* organisé par le Groupe de recherche sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture (GRALE) et tenu à l'Université du Québec à Hull.

SHUELL, T. J. (1988). *Teaching and learning as problem solving.* (Research Paper) Communication présentée au colloque *Metaphors of Classroom Research.* de l'American Educational Reserach Association, New Orleans, avril 1988.

SINGLEY, M.K. et ANDERSON, J.R. (1989). *The transfer of cognitive skill.* Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

SMAGORINSKY, P. et SMITH, M.W. (1992). The nature of knowledge in composition and literary understanding : the question of specificity. *Review of Educational Research, 62,* (3), 279-305.

TARDIF, J. (1992). Pour un *enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive.* Montréal: éditions Logiques.

TREMBLAY, G. (1990a). À propos des compétences comme principe d'organisation d'une formation. Éléments de réflexion théorique et perspectives historiques. *Bulletin d'informations. Fonds pour l'implantation de la reconnaissances des acquis au collégial.*, 6(9), 1-31.

TREMBLAY, G. (1990b). Le système d'apprentissage mis en place au Holland College : une approche de formation individualisée et centrée sur les compétences. *Bulletin d'informations. Fonds pour l'implantation de la reconnaissances des acquis au collégial.*, 6(7), 1-26.

TURCOTTE, A-G. (1992). *Un cadre théorique sur la lecture et un modèle du lecteur. Mémoire de maîtrise,* Université de Sherbrooke.

TURCOTTE, A-G. (à paraître). Test diagnostique en lecture. Rapport de recherche. PAREA.

VAN der MAREN, J.-M. (1987). Méthodes qualitatives de recherche en éducation. In CIRADE (Ed.), *Journées "Analyse qualitative"*, Université du Québec à Montréal.

VIAU, R. (1992). Comment mesurer la motivation des étudiants devant des activités de français écrit. In G-R. ROY *et al. Vers un triple regard sur le français écrit des étudiants de collèges et d'universités.* Sherbrooke:Éditions du CRDP, Faculté d'Éducation, Université de Sherbrooke.

WIGGINS, G. (1992). Creating tests worth taking. *Educational Leadership, 49,* (8), 26-33.

WIGGINS, G. (1991). Standards, not standardization : evoking quality student work. *Educational Leadership, 48* (5), 18-25.

WOLFS, J-L. (1992). Étude des relations entre performances cognitives et métacognition : revue de la littérature. *Recherche en Éducation. Théorie et pratique.* Centre bruxellois de recherche, de documentation et de formation pédagogiques, no. 10.

Annexes

Annexe 1

Grille de lecture des rapports de recherche

Grille de lecture des rapports de recherche

Document: no.	Auteur:		Titre:	
Éléments clefs	Définition générale	composantes spécifiques	Analyse des composantes (qualitative)	Analyse des composantes (quantitative)
Maîtrise du français écrit (qualité, compétence, etc)				
Problème de la maîtrise du français écrit	causes: conséquences: solution:			

Éléments clefs	Définition générale	Composantes spécifiques	Analyse des composantes (qualitative)	Analyse des composantes (quantitative)
Objectifs terminaux en français écrit	- langue: - discours: - texte/ structure autre:			

Éléments clefs	Définition générale	Composantes spécifiques	Analyse des composantes (qualitative)	Analyse des composantes (quantitative)
Compétence langagière		linguistique textuelle: discursive: autre:		

Annexe 2

Liste des rapports de recherche

LISTE DES RAPPORTS DE RECHERCHE

BOURBEAU, N. (1988). *C'est pas lisable ! (sic) La lisibilité des textes didactiques.* Collège de Sherbrooke.

BROUILLET, C., et GAGNON, D. (1989). *Écrire enfin avec plaisir ! Méthode de correction de la langue écrite au collège.* Cégep du Vieux Montréal.

BROUILLET, C., et GAGNON, D. (1990). *La maturation syntaxique au collégial* Cégep du Vieux Montréal.

DESJARDINS, L. (1985). *Les handicapés de l'écriture.* Collège de Maisonneuve.

DESJARDINS, L. (1990). *Mieux écrire à l'ordinateur.* Collège de Maisonneuve.

FERLAND, L.-G., et SANCHEZ, E. (1990). *Mise à niveau en français à l'entrée des collèges.* Service des programmes de la DGEC.

FORTIN, M. (1988). *L'écho-texte, lire pour écrire... en atelier assisté de l'ordinateur.* Collège de Sherbrooke.

FORTIN, M. (1991). *Une C.L.É. pour lire et écrire au collégial.* Collège de Sherbrooke.

GAUDREAU, C., LACHAPELLE, H., LACROIX, D., et MAREUIL, A. (1987). *Pour développer l'habileté à lire-comprendre.* Direction générale des programmes.

HOULE, R. (1989). *Expérimentation d'un programme d'habilitation à la lecture pour les étudiant(e)s du collégial éprouvant des difficultés majeures en lecture.* Collège de la région de l'amiante.

HOULE, R. (1989). *Recherche-action sur les étudiant(e)s du Collégial éprouvant des difficultés majeures de lecture.* Collège de la région de l'amiante.

LECAVALIER, J. et BRASSARD, A. (1993). *L'enseignement stratégique en lecture/écriture.* Collège de Valleyfield.

LECAVALIER, J., PPÉFONTAINE, Cl., et BRASSARD, A. (1991). *Les stratégies de lecture/écriture au collégial.* Rapport de recherche, Collège de Valleyfield.

LEFEBVRE, J. (1988). *Mémoire synthèse sur l'enseignement du français dans les collèges du Québec.* Comité pédagogique de français.

LEMIEUX, J. (avec la collaboration de Fortier, H. et Rossignol, P.) (1987). *Le français écrit par la cohérence de texte.* Rapport de recherche, Sainte-Foy: Campus Notre-Dame-de-Foy.

LEROUX, J. (1985). *Politiques et mesures prises par les cégeps pour répondre au problème de la maîtrise de la langue d'enseignement.* Fédération des cégeps.

MÉNARD, L. (1990). *Utilisation de l'écriture au collégial.* Collège Montmorency.

MOFFET, J.-D. (1992). *Développer la conscience d'écrire. Accroître la métacognition du scripteur pour améliorer la qualité de l'expression écrite au collégial.* Rapport de recherche, Rimouski: Cégep de Rimouski.

NICOLAS-SÉIDE, L., et CAILLE, D. (1992). *Identification et classification des erreurs en français écrit des étudiants allophones au collégial.* Collège de Bois-de-Boulogne.

PRÉFONTAINE, C. (1987). *Effets de l'utilisation du traitement de texte sur la pratique de l'écriture.* Cégep de Valleyfield.

RACINE, C., LECLERC, J., JEAN, L., LAFORTUNE, M., GOSSELIN, M.-N., et DUPUIS, M. (1985). *Vers une politique de valorisation de la langue au Collège de Bois-de-Boulogne .* Collège de Bois-de-Boulogne.

RACINE, C., LECLERC, J., et JEAN, L. (1986). *Implantation d'un service d'aide en langue française.* Collège de Bois-de-Boulogne.

RACINE, C., LECLERC, J., JEAN, L. (1987). *Grille de correction en français écrit : élaboration, expérimentation et évaluation.* Collège de Bois-de-Boulogne.

Annexe 3

Questionnaire d'enquête auprès des collèges

Recherche
Les compétences et la maîtrise du français
Jean-Denis Moffet et Annick Demalsy

Questionnaire d'enquête auprès des collèges

1. Existe-t-il, dans votre collège, une politique concernant la maîtrise ou la qualité du français écrit ?

Il existe une politique concernant la maîtrise ou la qualité du français écrit. **(Continuez.)**

Il n'existe pas de politique concernant la maîtrise ou la qualité du français écrit. **(Passez à la question 2.)**

1.1. Quelles sont les composantes de cette politique ? (Veuillez énumérer les principaux points de cette politique ; ex. : test d'entrée, examen final, etc.) **Vous pouvez aussi nous en faire parvenir un exemplaire.** *Attendez la question 4. pour développer toute composante de cette politique qui concerne la correction des travaux.*

2. Dans votre collège, existe-t-il un test d'entrée en français écrit pour classer les élèves venant du secondaire ?

Il existe un test d'entrée en français écrit. **(Continuez.)**

Il n'existe pas de test d'entrée en français écrit. **(Passez à la question 3.)**

2.1. De quel type de test s'agit-il?

Une rédaction.
Des questions à choix multiples.
Une dictée.
Du repérage d'erreurs.
Un test de lecture.
Un test mixte. **Spécifiez.**
Autre type. **Spécifiez.**

2.1.1. Selon le test utilisé pour classer les élèves venant du secondaire, précisez le contexte dans lequel il se fait :
- la durée,
- le nombre de mots s'il s'agit d'une dictée ou d'une rédaction,
- le nombre et le type de questions,
- la longueur et le type de texte à lire,
- le temps de préparation,
- l'usage d'un dictionnaire ou d'une grammaire,
- le type de rédaction,
- etc.

2.1.2. Quels sont les critères de correction et leur pondération pour ce test de classement en français écrit ? **Vous pouvez aussi nous faire parvenir un document qui en témoigne.**

2.1.3. Quel est le seuil de réussite de ce test de classement ?

3. Existe-t-il, dans votre collège, des mesures de rattrapage en français écrit ?

Il existe des mesures de rattrapage en français écrit. **(Continuez.)**

Il n'existe pas de mesures de rattrapage en français écrit. **(Passez à la question 4.)**

3.1. Votre collège offre-t-il un cours de mise à niveau en français écrit ?

Notre collège offre un cours de mise à niveau. **(Continuez.)**

Notre collège n'offre pas de cours de mise à niveau. **(Passez à la question 3.2.)**

3.1.1. Comment se fait la sélection des élèves pour ce cours de mise à niveau?

3.1.2. Quel type de cours de mise à niveau offrez-vous ?

Un cours axé sur la révision de la grammaire.
Un cours axé sur la rédaction.
Un cours axé sur la lecture.
Autre. **Spécifiez.**

3.1.3. Quel est le seuil de réussite de ce cours de mise à niveau ?

3.2. Existe-t-il, dans votre collège, un centre d'aide en français écrit ?

Il existe un centre d'aide en français écrit. **(Continuez.)**
Il n'existe pas de centre d'aide en français écrit. **(Passez à la question 3.3.)**

3.2.1. Comment les élèves sont-ils encadrés par ce centre d'aide ?

3.2.2. Quelles sont les règles d'accès à ce centre d'aide ?

3.3. Existe-t-il d'autres mesures de rattrapage en français écrit dans votre collège ?

Il existe d'autres mesures de rattrapage. **(Continuez.)**
Il n'existe pas d'autres mesures de rattrapage. **(Passez à la question 4.)**

3.3.1. Veuillez décrire cette (ces) autre(s) mesure(s) de rattrapage.

4. Existe-t-il une politique de correction du français écrit pour les travaux produits dans l'ensemble des cours offerts par votre collège ?

Il existe une politique de correction du français écrit. **(Continuez.)**

Il n'existe pas de politique de correction du français écrit. **(Passez à la question 4.2.)**

4.1. Quelles sont les composantes de cette politique de correction du français écrit ? (Veuillez énumérer les principaux points de cette politique.) **Vous pouvez aussi nous en faire parvenir un exemplaire.**

4.2. Existe-t-il, dans votre collège, une grille commune de correction du français écrit ?

Il existe une grille commune de correction du français écrit. **(Continuez.)**
Il n'existe pas de grille commune de correction du français écrit. **(Passez à la question 5.)**

4.2.1. Quels sont les éléments de cette grille commune de correction? **Vous pouvez aussi nous en faire parvenir un exemplaire.**

4.2.2. Quelle est la pondération pour chacun des éléments de cette grille de correction ? **Vous pouvez aussi nous en faire parvenir un exemplaire.**

5. Existe-t-il des objectifs terminaux de la maîtrise du français écrit dans votre collège ?

Il existe des objectifs terminaux de la formation en français écrit. **(Continuez.)**
Il n'existe pas d'objectifs terminaux de la formation en français écrit. **(Passez à la question 6.)**

5.1. Quels sont ces objectifs terminaux?

6. Existe-t-il, dans votre collège, un test de fin d'études en français écrit, outre celui du MESS ?

Il existe un test de fin d'études en français, outre celui du MESS. **(Continuez.)**
Il n'existe pas de test de fin d'études en français, outre celui du MESS. **(Passez à la question 7.)**

6.1. De quel type de test s'agit-il?
Une rédaction.
Des questions à choix multiples.
Une dictée.
Du repérage d'erreurs.
Un test de lecture.
Un test mixte. **Spécifiez.**
Autre type. **Spécifiez.**

6.1.1. Selon le test utilisé, précisez le contexte dans lequel il se fait :
- la durée,
- le nombre de mots s'il s'agit d'une dictée ou d'une rédaction,
- le nombre et le type de questions,
- la longueur et le type de texte à lire,
- le temps de préparation,
- l'usage d'un dictionnaire ou d'une grammaire,
- le type de rédaction,
- etc.

6.1.2. Quels sont les critères de correction et leur pondération pour ce test ? **Vous pouvez aussi nous faire parvenir un document qui en témoigne.**

6.1.3. Quel est le seuil de réussite de ce test ?

7. **Nous vous demandons de bien vouloir répondre aux questions d'identification suivantes. Ces informations nous seraient peut-être utiles pour compléter, s'il y a lieu, les données recueillies par ce questionnaire.**

7.1. Quel est votre nom ?
7.2. Quelle est votre fonction ?
7.3. Quel est le nom de votre collège ?

Nous vous remercions de votre précieuse collaboration.

Annexe 4

Questionnaire d'enquête auprès des départements de français

Recherche
Les compétences et la maîtrise du français

Jean-Denis Moffet et Annick Demalsy

Questionnaire d'enquête auprès des départements de français

1. Votre département a-t-il défini des objectifs terminaux de la formation en français écrit ?

Notre département a formellement défini, par écrit, des objectifs terminaux de la formation en français écrit. **(Continuez.)**

Notre département a défini, de façon informelle, des objectifs terminaux de la formation en français écrit ou est en voie de le faire. **(Continuez.)**

Notre département n'a pas formellement défini, par écrit, des objectifs terminaux de la formation en français écrit. **(Passez à la question 2.)**

1.1. Quels sont ces objectifs terminaux? **Vous pouvez aussi nous faire parvenir un document qui en témoigne.**

2. Votre département a-t-il défini la compétence minimale en français écrit que doit posséder un élève à la fin du collégial ?

Notre département a défini formellement, par écrit, la compétence minimale en français écrit que doit posséder un élève à la fin du collégial. **(Continuez.)**

Notre département a défini, de façon informelle, la compétence minimale en français écrit que doit posséder un élève à la fin du collégial ou est en voie de le faire. **(Continuez.)**

Notre département n'a pas défini formellement, par écrit, la compétence minimale en français écrit que doit posséder un élève à la fin du collégial. **(Passez à la question 3.)**

2.1. Quels sont les critères qui permettent de définir cette compétence minimale ? **Vous pouvez aussi nous faire parvenir un document qui en témoigne.**

2.2. À quel moment vérifiez-vous l'atteinte de cette compétence minimale ?

Pendant chaque cours.
À la fin de chaque cours.
À la fin des quatre cours obligatoires.
Autrement. **Spécifiez.**

2.3. Mesurez-vous l'atteinte de cette compétence minimale autrement que par l'examen du MESS ?

Nous mesurons l'atteinte de cette compétence minimale autrement que par l'examen du MESS. **Continuez.**

Nous ne mesurons pas l'atteinte de cette compétence minimale autrement que par l'examen du MESS. **Passez à la question 3.**

2.4. Comment mesurez-vous l'atteinte de cette compétence minimale ?

Par une rédaction.
Par des questions à choix multiples.
Par une dictée.
Par du repérage d'erreurs.
Par un test de lecture.
Par un test mixte. **Spécifiez.**
Autrement. **Spécifiez.**

2.4.1. Selon le test utilisé pour mesurer l'atteinte de la compétence minimale, précisez le contexte dans lequel il se fait :

- la durée,
- le nombre de mots s'il s'agit d'une dictée ou d'une rédaction,
- le nombre et le type de questions,
- la longueur et le type de texte à lire,
- le temps de préparation,
- l'usage d'un dictionnaire ou d'une grammaire,
- le type de rédaction,
- etc.

2.4.2. Quels sont les critères de correction et leur pondération pour le test mesurant l'atteinte de la compétence minimale ? **Vous pouvez aussi nous faire parvenir un document qui en témoigne.**

2.4.3. Quel est le seuil de réussite de ce test ?

3. Votre département exige-t-il un test d'entrée en français écrit pour classer les élèves venant du secondaire ?

Notre département exige un test d'entrée en français écrit. **(Continuez.)**
Notre département n'exige pas de test d'entrée en français écrit. **(Passez à la question 4.)**

3.1. De quel type est ce test d'entrée en français écrit ?
Une rédaction.
Des questions à choix multiples.
Une dictée.
Du repérage d'erreurs.
Un test de lecture.
Un test mixte. **Spécifiez.**
Autre type. **Spécifiez.**

3.1.1. Selon le test utilisé pour classer les élèves venant du secondaire, précisez le contexte dans lequel il se fait :
- la durée,
- le nombre de mots s'il s'agit d'une dictée ou d'une rédaction,
- le nombre et le type de questions,
- la longueur et le type de texte à lire,
- le temps de préparation,
- l'usage d'un dictionnaire ou d'une grammaire,
- le type de rédaction,
- etc.

3.1.2. Quels sont les critères de correction et leur pondération pour ce test de classement en français écrit ? **Vous pouvez aussi nous faire parvenir un document qui en témoigne.**

3.1.3. Quel est le seuil de réussite de ce test de classement ?

4. Existe-t-il des mesures de rattrapage en français écrit dont votre département est responsable ?

Il existe des mesures de rattrapage en français écrit dont notre département est responsable. **(Continuez.)**

Il n'existe pas de mesures de rattrapage en français écrit dont notre département est responsable. **(Passez à la question 5.)**

4.1. Votre département est-il responsable d'un cours de mise à niveau ?

Notre département est responsable d'un cours de mise à niveau. **(Continuez.)**
Notre département n'est pas responsable d'un cours de mise à niveau. **(Passez à la question 4.2.)**

4.1.1. Comment se fait la sélection des élèves pour ce cours de mise à niveau?

4.1.2. Quel type de cours de mise à niveau offrez-vous ?

Un cours axé sur la révision de la grammaire.
Un cours axé sur la rédaction.
Un cours axé sur la lecture.
Autre. **Spécifiez.**

4.1.3. Quel est le seuil de réussite de ce cours de mise à niveau ?

4.2. Existe-t-il un centre d'aide en français écrit dont votre département a la responsabilité ?

Notre département a la responsabilité d'un centre d'aide en français écrit. **(Continuez.)**

Il n'existe pas de centre d'aide en français écrit dont notre département a la responsabilité. **(Passez à la question 4.3.)**

4.2.1. Comment les élèves sont-ils encadrés par ce centre d'aide ?

4.2.2. Quelles sont les règles d'accès à ce centre d'aide ?

4.3. Existe-t-il d'autres mesures de rattrapage dont votre département a la responsabilité ?

Il existe d'autres mesures de rattrapage dont notre département est responsable. **(Continuez.)**
Il n'existe pas d'autres mesures de rattrapage dont notre département est responsable. **(Passez à la question 5.)**

4.3.1. Veuillez décrire cette (ces) autre(s) mesure(s) de rattrapage.

5. Votre département s'est-il donné une politique commune de correction du français écrit ?

Notre département s'est formellement donné, par écrit, une politique commune de correction du français écrit. **(Continuez.)**

Notre département s'est donné, de façon informelle, une politique commune de correction du français écrit ou est en voie de le faire. **(Continuez.)**

Notre département ne s'est pas formellement donné de politique commune de correction du français écrit. **(Passez à la question 5.2.)**

5.1. Quelles sont les composantes de cette politique commune de correction du français écrit ? (Veuillez énumérer les principaux points de cette politique.) **Vous pouvez aussi nous en faire parvenir un exemplaire.**

5.2. Existe-t-il dans votre département une grille commune de correction du français écrit ?

Il existe une grille commune de correction du français écrit. **(Continuez.)**
Il n'existe pas de grille commune de correction du français écrit. **(Passez à la question 6.)**

5.2.1. Quels sont les éléments de cette grille commune de correction ? **Vous pouvez aussi nous en faire parvenir un exemplaire.**

5.2.2. Quelle est la pondération pour chacun des éléments de cette grille de correction ? **Vous pouvez aussi nous faire parvenir un document qui en témoigne.**

6. Nous vous demandons de bien vouloir répondre aux questions d'identification suivantes. Ces informations nous seraient peut-être utiles pour compléter, s'il y a lieu, les données recueillies par ce questionnaire.

6.1. Quel est votre nom ?
6.2. Quelle est votre fonction ?
6.3. Quel est le nom de votre collège ?

Nous vous remercions de votre précieuse collaboration.

Annexe 5

Questionnaire d'enquête auprès d'experts en français

Recherche
Les compétences et la maîtrise du français

Jean-Denis Moffet et Annick Demalsy

Questionnaire d'enquête auprès d'experts en français

1. Selon vous, quels devraient être les objectifs terminaux à atteindre en français écrit à la fin des études collégiales ?

2. Selon vous, quelle devrait être la compétence minimale en français écrit que doit posséder un élève à la fin du collégial ? Expliquez.

2.1. S'il y a lieu, présentez le cadre de référence (auteurs, propositions, expériences) sur lequel vous vous appuyez pour définir la compétence en français écrit.

3. Selon vous, à quel moment l'atteinte de la compétence minimale en français écrit devrait-elle être mesurée ? Expliquez.

q Pendant chaque cours.
q À la fin de chaque cours.
q À la fin des quatre cours obligatoires.
q Autrement. **Spécifiez.**

4. Selon vous, quel serait le meilleur moyen pour mesurer l'atteinte de la compétence minimale en français écrit ?

Une rédaction.
Des questions à choix multiples.
Une dictée.
Du repérage d'erreurs.
Un test de lecture.
Un test mixte. **Spécifiez.**
Autrement. **Spécifiez.**

4.1. Pouvez-vous motiver votre réponse à la question précédente ?

4.2. Selon le test utilisé pour mesurer l'atteinte de la compétence minimale, précisez le contexte dans lequel il devrait se faire :

- la durée,
- le nombre de mots s'il s'agit d'une dictée ou d'une rédaction,
- le nombre et le type de questions,
- la longueur et le type de texte à lire,
- le temps de préparation,
- l'usage d'un dictionnaire ou d'une grammaire,
- le type de rédaction,
- etc.

4.3. Quels devraient être les critères de correction et leur pondération pour ce test ?

4.4. Quel devrait être le seuil de réussite de ce test ?

5. Selon vous, devrait-il y avoir des tests d'entrée en français écrit pour être admis au niveau collégial ? Expliquez.

5.1. Si oui, quel serait le meilleur type de test d'entrée en français écrit au collégial? **Expliquez.**

6. Selon vous, devrait-il y avoir des mesures de rattrapage en français écrit (centre d'aide, cours de mise à niveau, etc.) dans les cégeps ? Expliquez.

6.1. Si oui, quelle serait la meilleure mesure de rattrapage en français écrit ? **Expliquez.**

7. Nous vous demandons de bien vouloir répondre aux questions d'identification suivantes. Ces informations nous seraient peut-être utiles pour compléter, s'il y a lieu, les données recueillies par ce questionnaire.

7.1. Quel est votre nom ?

7.2. Quelle est votre fonction ?

7.3. Quel est le nom de votre établissement d'enseignement ou de l'organisation à laquelle vous êtes rattaché ?

Nous vous remercions de votre précieuse collaboration.

Les compétences et la maîtrise du français au collégial

Étude descriptive

Cette recherche trace un portrait de la compétence langagière en français écrit au collégial. L'hypothèse centrale de cette recherche soutient qu'il existe un cadre implicite de la compétence langagière dans les avis et les pratiques du milieu qui recoupe un cadre théorique de la compétence langagière comprenant trois composantes : les compétences discursive, textuelle et linguistique. Écrire et lire sont des habiletés complexes. La connaissance de l'ensemble des habiletés présentes en lecture et en écriture et la connaissance des niveaux de réussite fixés dans les pratiques d'évaluation et d'enseignement devraient permettre de mieux définir les objectifs à atteindre en français au collégial.

Pour réaliser cette recherche, nous avons adopté une méthode qualitative. Nous avons recueilli deux types de données : des données qualitatives et des données quantitatives. Les concepts utilisés dans les études pour définir ce qu'est la compétence langagière, la qualité du français écrit et la maîtrise du français constituaient les données qualitatives. Ces données provenaient de l'analyse de recherches effectuées dans le réseau collégial, de l'étude des réponses aux questionnaires adressés aux collèges, aux départements de français et à certains experts, et de l'étude de la documentation fournie par la CREPUQ et par certaines universités sur les politiques en vigueur dans ces établissements. Les données quantitatives étaient composées des résultats aux examens de cinquième secondaire depuis 1986, des résultats aux examens terminaux de cégep depuis 1992 et des résultats à certains tests universitaires utilisés entre 1987 et 1992. Ces résultats ont été analysés davantage de façon qualitative que quantitative. Pour ce faire, nous les avons confrontés à notre cadre conceptuel afin de vérifier si ce dernier se traduit dans les résultats disponibles et pour dégager ce qu'ils révèlent.

Les résultats obtenus confirment l'hypothèse en partie seulement. Il existe dans les avis et les pratiques du milieu un cadre conceptuel de la compétence langagière, mais ce cadre ne recoupe pas toujours les trois composantes retenues. Nous avons remarqué cependant que ce cadre conceptuel à trois composantes se retrouve dans les rapports de recherche et dans les avis des experts. Il se retrouve également chez les collèges et les départements de français qui ont défini ou sont en train de définir les objectifs terminaux de français. Nous avons relevé aussi que l'examen de cinquième secondaire et que le test de français écrit des collèges et des universités s'appuient sur un cadre conceptuel à deux facteurs, la langue et le discours, et que la compétence textuelle était intégrée au facteur du discours. Enfin, nous avons observé que les pratiques majoritaires des collèges, des départements de français et des universités, lorsqu'il s'agit d'imposer des tests d'entrée et d'offrir des mesures de rattrapage, recoupent principalement, et parfois uniquement, la compétence linguistique.

En terme d'apprentissage, l'objectif terminal qui se dégage de l'analyse est le suivant : amener chaque élève à être un lecteur et un scripteur autonome, capable de comprendre et de produire des discours variés dans divers contextes, afin d'apprendre et d'exprimer sa pensée. C'est ainsi que nous pourrions définir la compétence langagière à atteindre et à posséder à la fin des études collégiales. Nous avons, en synthèse, proposé une grille d'évaluation de la compétence langagière comprenant trois grands facteurs : le discours, le texte et la langue, auxquels on associe des critères particuliers. En conclusion, nous avançons certaines recommandations pour faire en sorte que l'objectif d'autonomie de la compétence langagière soit un objectif fondamental de chacune des disciplines de l'ordre collégial et que l'on développe des outils et des pratiques pédagogiques pour tenir compte de l'ensemble des composantes de la compétence langagière dans toutes les activités offertes aux élèves.

1532-0-518